

أبو خلدون ساطع الحضري

آراء وأحاديث
في
التربية والتعلیم

مطبعة السبيل

القاهرة

١٩٤٤

أبو خلدون سبط المعصرى

آراء وأحاديث
في
التربية والتعليم

مطبعة الشهابية

القاهرة

١٩٤٤

مقدمة

هذه مجموعة مختارة من أحاديث ومقالات ومحاضرات
في التربية والتعليم كُتبت ودوّنت في أوقات مختلفة ،
ومناسبات شتى . وقد نشر قسم منها في بغداد ، وقسم منها
في القاهرة ، في أزمنة متفرقة . وقد رأيت أن أجمعها في هذا
الكتاب لتصبح في متناول المعلمين من الناطقين بالضاد .

أبو ظفر

[بيروت ٣٠ تشرين الثاني ١٩٤٣]

فهرس

القسم الأول

مشاهرات ومهموظات فى التربة والتعلیم

صفحة	
٨	التألیف والتوزین فى أعمال التربة والتعلیم
١٢	الطفل الماسكس
١٥	شجرة الطوبى
١٨	دحیة السكلى
٢٠	حرية الحمار
٢٣	شجرة السكرز
٢٥	إثبات الذات
٢٩	التربة بالثقة
٣٢	أنذافات النفس وتسویلات المحيط
٣٥	درس الساعة
٣٨	درس الجمل
٤٢	التوافق الخطيرة
٤٥	ما هذا

القسم الثانى

محاضرات ومقالات فى التربة والتعلیم

٥٠	التربة الاجتماعية
٦٨	الخدمة العسكرية والتربة العامة

صفحة	
٢٦	أنواع المدارس وأنظمتها
٩١	تيارات التربية والتعليم
١٠٩	من حدائق الأطفال إلى دور الصغار
١٢٠	التعليم الاقتصاسى والأساليب الافرادية فى التدريس
١٣٧	أهم مسائل التربية
١٤٢	آراء وملاحظات حول هذه المسائل
١٥٥	الوظائف الحكومية والمهن والأعمال الحرة

القسم الثالث

مقالات حول نظام التعليم فى مصر

١٧٤	تقدم نظام التعليم فى مصر
١٨٥	معارف مصر ، فى حولى المعارف الأهمىة
١٨٨	مسألة التعليم الإلزامى فى مصر
١٩٧	تعليم اللاتينية واليونانية

القسم الأول

مشاهدات وملاحظات
في حياة التربية والتعليم

التأليف والتبويب

في أعمال التربية والتعليم

حضرت يوماً « مناقشة حارة » بين طلاب دار المعلمين الابتدائية ، حول درس ألقاه أحدهم على تلاميذ مدرسة التطبيقات . أقيت بالي للمناقشة مدة غير يسيرة ، ثم رأيت أخيراً أن أبدي رأياً حول « نقطة أساسية » ، بقطع النظر عن الأمور الفرعية . غير أن الطالب وجد ملاحظتي هذه منافية « لبعض القواعد » التي تلقاها من معلميه ، واستغربها استغراباً شديداً . وعند ما شرحت له الأمر ، قائلاً « إن تلك القاعدة ليست مطلقة » ، تألم من زعزعة عقيدته في « مطلقية القواعد » ، وأخذ يظهر هذا التأثير والتألم ؛ بصوت ثائر حائر ؛ وصاح قائلاً :

— يحار الإنسان فيما يجب أن عمله ... عند القيام بمهام التربية والتعليم ! يقولون له : « كذا وكذا » وإذا عمل يعترضون عليه قائلين : « غير أنه ... » ...

ثم واصل كلامه بنفس التأثير والحجاسة : لم نتعلم إلى الآن قاعدة إلا وجدناها مقيدة بقيود كثيرة ؛ ولم نطلع على طريقة إلا رأيناها مخوفة بمشاكل كبيرة ... فلا ندرى ما ذا يجب أن نعمل ؟ ...

ولقد كنت لمحت عند طلاب دار المعلمين ، قبل ذلك أيضاً ، نزعة شديدة للبحث عن « أحكام باتة » في مسائل التربية والتعليم : رأيهم مراراً يطلبون من معلمهم أن يذكر لهم « قواعد مطلقة » ، يصح تطبيقها

بلا قيد ولا شرط في كل الأحوال ... وأن يدلّوهم على « طرق مستقيمة » .
توصلهم إلى الغاية المطلوبة بسهولة ، دون أن تتطلب منهم الالتفات إلى
« اعتبارات مختلفة » :

غير أني لم أسمع - حتى ذلك الحين - أحداً يعبر عن هذه النزعة بهذا
الأسلوب الواضح القاطع : يحار الإنسان فيما يجب أن يعمل عند القيام
بعملة التربية والتعليم

فرايت أن أخلص الطالب - هو ورفاقه - من هذه الحيرة ، فقلت :
— أعدوا أذهانكم « لعدم التحير » في مثل هذه المسائل ...
لا تهيموا وراء « القواعد المختصرة المطلقة » ، ولا تفتشوا عن « الطرق
القصيرة المستقيمة » ؛ واعلموا بكل تأكيد : أنه لا يوجد في التربية
« طريقة » توصل المعلم إلى نتيجة حسنة ، دون أن تضطره إلى مجابهة
« مشاكل عديدة » ، ودون أن تتطلب منه العمل للتوفيق « من محاذير
كثيرة » ، ولا تنسوا : أن أتم القواعد قد تصبح ناقصة في بعض الأحوال ،
وأحسن الطرق قد تصبح عقيمة في بعض الظروف . فإن عمل التربية
عمل « تأليف وتوزين » قبل كل شيء ، وفوق كل شيء .

وإن من أهم الأمور التي يجب أن تبقى ماثلة في أذهان المربين :
أن أفاعيل الحياة النفسية في منتهى الدقة والإعصال ، كما أن مطالب
الحياة الاجتماعية في غاية التنوع والتعقيد ؛ وهذا التعقيد وهذه الدقة
وهذا التنوع ، تحتم على كل مربٍ - يروم القيام بواجباته حق القيام -
أن ينظر إلى كل أمر من الأمور من وجوه عديدة ، وأن يتتبع نتائج كل
عمل من الأعمال في ساحات متنوعة ، وألا يضع خططه إلا بعد ملاحظة

جميع تلك الوجوه ، وكل هذه النتائج ، ملاحظة شاملة
ويمكننا أن نقول : إن أدق الوظائف التي تترتب على المربين ، هي
التأليف بين مطالب الحياة المختلفة ، والتوزيع بين غايات التربية
المتنوعة ؛ وذلك لا يتيسر إلا بالجمع بين وجهات النظر المختلفة ، والإحاطة
بالنتائج المتنوعة

التأليف بين حرارة العاطفة وقوة العقل ؛ بين نزعة الاستقلال
وضرورة الانضباط ؛ بين الحسيات الوطنية والعواطف الإنسانية ؛ بين
القوى الفردية والحصل الاجتماعي ؛ بين الروابط التقليدية والنزعات
التجديدية ؛ بين مقتضيات التربية السلوكية ومطالب الثقافة العامة .
تنشئة الفرد نزوعاً إلى الصراحة ، على ألا تصل به هذه الصراحة
إلى درجة السذاجة

تطبيع على روح الإقدام والشجاعة ، على ألا تؤدي هذه الروح
إلى حرمانه من البصيرة
إكسابه نزعة سامية وثابة تحمله على السير نحو المثل العليا ، دون أن
تجعله ضالاً وراء الأحلام

تعويده على الحاصل الاقتصادي دون تركه فريسة للغرائز النفعية .
حمله على التخصص في مهنة خاصة ، دون حرمانه من الثقافة العامة .
إيجاد توازن معقول وترتيب مفيد بين نزعاته القومية والدينية والمدنية ،
وميله الشخصية والسلوكية والعائلية

إن المسائل التي تجابه المربين والمعلمين ، والغايات التي تتجاذب
جهودهم كلها من هذا القبيل تتطلب منهم سلسلة طويلة من أعمال

التأليف والتوفيق والتوزيع

ولهذا السبب لا نستطيع أن نقدر قيمة الأعمال التربوية . بمجرد ملاحظة كميّاتها وأنواعها ، دون أن نتأمل في نسبها وكميّاتها

فإنني أشبه المربين من هذا الوجه بالأطباء الذين يداوون المرضى بالسموم ؛ فإنهم كثيراً ما يضطرون إلى اختيار أهون الشرور ؛ فقد يعمدون إلى الاستفادة من خواص بعض السموم لأجل التغلب على بعض الأمراض . وقد يقدمون على زرق بعض الجراثيم الخفيفة ، ليكسبوا البدن مناعة تقويه شرور الجراثيم الفتاكة . طبعي أن حدود الفائدة والضرر والشفاء والمرض ، في كل هذه الأحوال ، لا تتعين بنوع الأدوية واللقاحات المستعملة فحسب ، بل إنها تتبع نسبها وكميّاتها أيضاً . ويمكننا أن نقول : إن أهم شيء في فن المداواة ، هو موازنة الفائدة والضرر موازنة دقيقة ، وإيجاد النسبة الملائمة للوصول إلى الغاية المطلوبة بأقل ما يمكن من الضرر وأعظم ما يمكن من الفائدة

وكذلك الحال في فن التربية ؛ فهناك أيضاً أن أهم الأعمال هو موازنة المحسنات والمحاذير موازنة دقيقة ؛ وأن أعظم المشاكل هي إيجاد النسبة التي تكفل جلب المحسنات ودفع المحاذير ، إلى أقصى حدود الإمكان .

فن العبث أن يبحث المربون عن قواعد مطلقة لا تتطلب شيئاً من القيود والشروط وأن يفتشوا على طرق لا يشوبها شيء من المشاكل والمحاذير ...

الطفل المعاكس

كنت في زيارة صديق لي ، وإذا بضيف أتا مع ولده ، وأخذ يتحدث إليه في شئون شتى . وكان الولد يتدخل في الحديث بصورة غريبة تتم عن وقاحة وشراسة . فأراد صاحب الدار أن يذهب بالطفل إلى « دائرة الحرم » ، واقترح ذلك عليه وعلى والده ، فارتاح الوالد لهذا الاقتراح ، إلا أن الطفل لم يقبله وصاح معانداً ومكابراً :
— لا أذهب !

وعبثاً حاول صديقي تحبيبه الذهاب إلى الحرم ليلعب ويرتاض في الحديقة ، ولكن ظل الولد معانداً ومكابراً ، يصيح على الدوام :
— لا أريد ... لا أذهب ...

عندئذ تدخل الوالد في الأمر ، وبعد الإشارة على صاحب الدار بالتريث والنظر ، صاح بالولد بطور مفتعل ، قائلاً :
— لا تذهب !

غير أن الولد انتصب في هذه المرة أيضاً معانداً ومكابراً ، وصاح في والده قائلاً :
— لا بد أن أذهب !

كرر الوالد النهي على نفس المنوال :

— أقول لك لا تذهب !

فأجابه الولد بنفس الطور :

— قلت لك إننى سأذهب !

وتكرر الأخذ والرد بين الوالد والولد مرات ، وكان الولد فى كل مرة يصير على الغناد ، ويرجع إلى الوراء بصع خطوات ، مقرباً على هذه الصورة من الباب ، وفى الأخير عندما كرر الوالد نهيه مرة أخرى ، صاح الولد فى وجهه صياحاً نهائياً ، قائلاً :

— أريد أن أذهب

وخرج من الباب فوراً

عندئذ أخذ الوالد يضحك ضحكة المنتصر المفاخر ، وقال لنا معجباً بنفسه وبعمله إعجاباً كبيراً :

— هكذا تتغلب على عناده فى كل مرة . إنه عنيد ، جداً عنيد ،

وهذا ما حدا بنا إلى الاحتيال عليه بهذه الصورة ؛ فبصرنا نقول له عكس ما نريده ظاهراً ، ليفعل ما نريده حقيقة

قال ذلك ، مرفقاً قوله بتهقئة طويلة ، ثم أخذ يحدق فى عيني تحديق من ينتظر الاستحسان ، ويطلب الهتاف

فهبت عندئذ سر وقاحة هذا الولد البأس ، وطفقت أتتبع بالخيال صفحات هذه المأساة التريوية :

ولد يعصى ويعاند من حين إلى حين ، مثل جميع الأولاد ، ووالد يحاول معالجة هذه المعاندة بطريقة سقيمة تؤدي إلى تغذيتها وتقويتها من حيث لا يدري . لم يفكر الوالد فى هذا الصدد فى شيء سوى « حمل الولد على عمل معين » ، فلم ير بأساً من أسره بعكس ما يريد ، لعله على إتيان ما يريد . وهو يرتاح من الوصول إلى الغاية القريبة التى يرى

إليها من أى طريقة كانت ؛ ولكنه لم يفقه أنه بعمله هذا يسوق الولد إلى العصيان والمخالفة ، ويخسر جميع الغايات البعيدة التى كان يجب عليه ألا يهمل ملاحظتها ...

إنه يرتاح إلى النتيجة ، لأنه يرى أن الولد قد فعل ما يريد هو ؛ غير أن الولد ينظر إلى الأمور بنظر يختلف عن نظر والده اختلافاً كلياً : إنه يرى والده قد خضع لإرادته ، ولم يقدر أن يعمل شيئاً لكبح عصيانه ، بل ارتاح لمخالفته ... فيتشجع على المضى فى المخالفة والعصيان ... فتتمو فيه هذه النزعة يوماً فيوماً ، إلى أن يصبح « ما كينة مخالفة » تعمل عكس ما يطلب منها على الدوام ، كما رأيناها الآن ...

ترى ما ذا سيكون حظ هذه النفسية الغريبة من سعادة الحياة ؟ وما ذا سيكون تفاعلها مع النفسيات الأخرى فى الحياة الاجتماعية عند ما تضطر إلى معايشة الناس ؟

إن الوالد يرتاح إلى النتيجة ونفور بها ، لأنها أتت وفق رغبته الحقيقية ؛ ولكن هل يدري مبلغ الشرور التى بذرها بهذه الصورة فى نفس هذا الولد المسكين ؟

إن قصر النظر من أهم آفات التربية . وكل تربية تقتصر على النتائج القريبة ، غير حاسبة حساباً للنتائج البعيدة ، لهى تربية ضارة أشد الضرر ، سواء أكان ذلك فى الحياة الفردية أم الاجتماعية .



شجرة الطوبى

إن أقدم ذكر يأتى التى تنبعث من مراقدها من حين إلى حين ،
وتتمثل أمام مخيلتى القينة بعد القينة ، تعود إلى أيام طفولتى الأولى ،
حيث كنا نقيم على مقربة من مدفن امرئ القيس

كنت إذ ذاك فى الثالثة من العمر ، وقد أصبت بمرض الحمى ، فعزلت
عن إخوتى فى غرفة منزوية مشرفة على الحديقة . كنت أقضى جميع
أوقاى فى تلك الغرفة مع داتى ، ولا أخالط أحداً من أهل البيت غير
والدى وأخى الأكبر ، إذ كانا يزوراننى صباحاً ومساءً ، ويأتيانى بلعب
مختلفة . وكنت أرى أحياناً من الشباك إخوتى يلعبون فى الحديقة ، حول
الحوض وتحت الأشجار ...

لا أدرى كم يوماً قضيت فى تلك الغرفة المنعزلة على هذه الصورة .
إنما أذكر أن والدى أتى ذات يوم برقعة أخى ، وأخرجنى منها ، ومشى بى
فى دهليز طويل ، ثم أدخلنى فى بهو كبير ، منظره لا يزال ماثلاً أمام
عينى . فى إحدى زواياه مضجع مرتفع ؛ وعلى المضجع أمى ، وفى جانبها
سرير صغير . فاحتضنتى أخى ورفعنى على السرير ، قائلاً بصوت
فرح :

— أخوك ... رصين ...

فأريت فى السرير ، بين الشف والحريز ، وجه وليد وسيم ، نائم
بهدهوء تام . وودت أن أقبله كما كنت أقبل الدنى ؛ ولكنهم لم يدنوني

منه ، بل أعادوني إلى غرفتي ، لإكمال أيام نقاهتي ...
 ولا أدري بعد كم يوم أخرجوني من الغرفة وتركوني حراً طليقاً :
 فهزلت نحو البهو الكبير ، ورأيت المصجع لا يزال باقياً في محله ، وأمي
 لا تزال جالسة عليه ، ولكني لم أشاهد السرير الصغير بجانبها . فسألتها
 سؤال مستفهم : أين رصين ؟

فأجابتنني أمي بصوت خافت ، هو أقدم وأحلى جميع الأصوات التي
 أذكرها لها قائلة : في شجرة الطوبى !

شجرة الطوبى ... عند ما سمعت اسمها توهمت أنها إحدى أشجار
 الحديقة ؛ فبرزت إليها ، وأخذت أتمشي فيها ، ورأسي مرفوع نحو أغصان
 أشجارها ، محاولاً مشاهدة رصين عليها ...

وكان أخي الثاني يلعب مع أختي في إحدى زوايا الحديقة ، فعند ما
 رأيته أقش على شيء بين الأشجار والأغصان ، دنا مني وسألني :

— ماذا تعمل ؟

فأجبته فوراً : أقش على شجرة الطوبى

ثم سألني مستوضحاً : ولماذا ؟

فأجبته بكل بساطة : لكي أرى رصيناً

فضحك أخي لجوابي هذا وقال : رصين ! تعال أريك أين هو ...

ثم أخذ يمشي أمامي ... خرجنا من باب الحديقة ، ومررنا من ميدان

فسيح ، ووصلنا إلى محل عجيب : عليه كومات من التراب وبعض
 أنصاب من الأخجار ...

مشى أخي ، بين الأكوام والأنصاب بضع خطوات ؛ ثم وقف أمام

كومة من التراب ، وأشار إليها بيده ، قائلاً :

— رصين ... ههنا ...

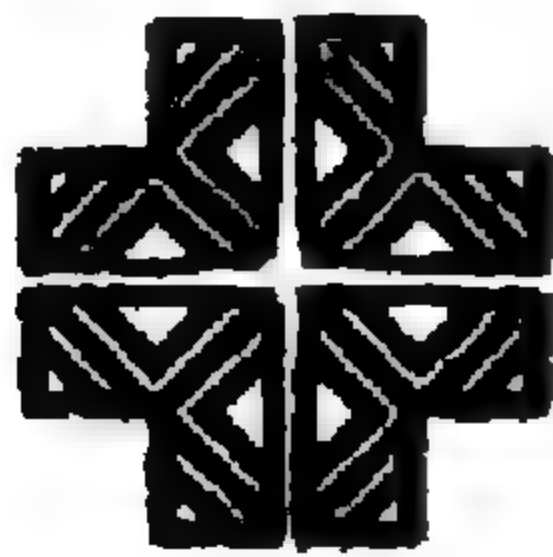
أما أنا ، فبقيت حائزاً أمام هذه الكومة ، إذ لم أفهم شيئاً من علاقتها
برصين وبشجرة الطوبى ! ...

لقد تذكرت هذه الواقعة طول حياتي العاطفية والفكرية ، مرات
كثيرة بوسائل عديدة ...

تذكرتها ... في صباى ... كلما رأيت شبح الموت الهائل يختطف
أحد أقربائي وأصدقائي ، فتحسرت على تلك الأيام التي كنت لا أفهم فيها
شيئاً من معاني القبر والموت ، وكنت أبحث فيها عن « شجرة الطوبى »
في « عالم الحقيقة » ، وبين « أشجار هذه الدنيا » ...

وتذكرتها بعد ذلك ، كلما أقدمت على محاربة « النزعات الكلامية »
وفتشت عن أمثلة حية تظهر إلى العيان عمل الكلمات في الأذهان ،
وتقيس مبلغ تضليلها للإنسان

وها أنا قد تذكرتها في هذه الأيام ، بوسيلة جديدة ، على أثر قصة قصها
عليّ ابني خلدون ، بناء على ما سمعه حول — دحية الكلبي — :



دحية الكلبي

دخل عليّ خلدون ، وعلى وجهه علائم الاستغراب والجلد ، وبادرني بالكلام قائلاً : تعلمنا اليوم في درس الدين ، كيف أن محمداً عليه الصلاة والسلام ، صار نبياً ...

وأخذ يقص عليّ تفاصيل هذا الدرس ، باستغراب وحماسة :

— أتى جبرائيل ، وقال له : اقرأ باسم ربك الأعلى ... نخاف النبي وخديجة قالت له لا تخف ... وصار يأتي إليّ جبرائيل كل يوم وكان يأتي مرة بهيئة الشيخ ، ومرة بهيئة الشاب ، ومرة بهيئة الكلب ققاطعته مستغرباً : بهيئة الكلب ؟ من قال لك ذلك ؟

فأجابني فوراً ، وباطمئنان تام : المعلم قال لنا في الدرس : جبرائيل كان يأتي أحياناً على هيئة الكلب ...

ثم استمر في قصته بتأكيد أعظم : نعم أتى بهيئة الكلب ، وقال له — (وهنا أخذ خلدون يلفظ الكلمات بتقليد أصوات الكلب) — قال له : اقرأ ... باسم ... ربك الـ ... أعلى ...

دهشت لقصة هذا الدرس ، ووطنت النفس على مواجهة المعلم في هذا الباب ...

واتفق لي أن صادفت ذلك اليوم أحد علماء الدين ؛ فرأيت أن أستوضح منه تفاصيل الروايات المتعلقة بحادثة الرسالة . فأخذ يشرح لي تلك الروايات الواحدة تلو الأخرى ، إلى أن قال : إن جبرائيل كان

يتراءى للنبي على الأكثر بهيئة شاب جميل الطلعة ، وعلى الأخص بهيئة
أحد الصحابة الذي كان مشهوراً بصباحة الوجه ، وكان معروفاً باسم
دحية الكلبي

دحية الكلبي ... إن ذكر اسم هذا الصحابي صار بمثابة بارقة هدتني
إلى تفرس ما جرى في القوس الذي بحث عنه خلدون : يظهر أن المعلم
أراد أن يتوسع في بحث الرسالة ، وذكر هذه الرواية ، قائلاً للطلاب
إن جبرائيل كان يأتي أحياناً بهيئة الكلبي ، بدون أن يوضح هوية هذا
الصحابي ؛ فظن خلدون أن المعلم قصد من ذلك « الكلب الحقيقي » ،
وتصور الواقعة على هذه الصورة ... وبفعل « النزعة التجسيمية » التي
تسود في أدمغة الأطفال ، والخيالة التمثيلية التي تتحكم في خواطرهم ...
أقدم على تكرار الكلمات بتقليد أصوات الكلاب !

ما أعظم الفروق التي تحدث بهذه الصورة بين ما يقوله المعلم ، وما يفهمه
الطالب ... وما أشد الأضرار التي تنجم عن الدروس التي لا يلاحظ فيها
المعلم عقليات الأطفال ونزعاتهم !



حرية الحمّار

لا أذكر لماذا اخترت في ذلك اليوم الاضطجاع على الكرسي الطويل في القاعة الكبيرة ، وقت القيلولة

كانت القاعة مفضية إلى الحديقة ومتصلة بها بباب كبير زجاجي ، ونافتين مائلتين ، تزداد بهما مساحة النظر اتساعاً . فكنت أرى ، وأنا مضطجع على الكرسي كل ما في صحن الدار : الحديقة التي في الوسط ، والأشجار والأزهار المغروسة فيها ، والمشي العريض الذي يحيط بها ، والمجاز الجانبي الذي يؤدي إلى الباب الخارجي ، فشاطئ النهر ، قباب السرداب وشباك المطبخ ، والحمّار الصغير مربوط بحديد هذا الشباك ، في الزاوية المقابلة للقاعة

كان الجو جاراً ، والهواء راكداً ؛ وكنت لا أرى للحركة أثراً حتى في أخف الأزهار وأدق الأوراق . فأخذت أعصابي تتخدر بتأثير هذه الحرارة المستولية ، وهذا السكون الشامل . غير أنني رأيت بعد مدة أن الحمّار قد أخلّ بغتة بهذا السكون ، وتحرك من الزاوية التي كان مربوطاً بها . فدار إلى الوراء ، وأخذ يمشي طول الحديقة ، ثم توجه نحو مجاز الباب . إنه كان جشاً صغيراً ، ريناه في الدار منذ بضعة شهور ليركبه خلدون من حين إلى حين ؛ فكان الخادم يوصله إلى شاطئ النهر كل يوم عدة مرات ، ثم يعيده ويربطه بحديد الشباك . فعند ما رأيته يتباعد عن قرنته المعتادة ، ظننت أن الحبل الذي كان يربطه قد انحل . وحينما

رأيتته يقترب من مجاز الباب ، همت أن أنهض من محلى لأنادى الخادم ،
واطلب إليه أن يمسك الحمار ويعيده إلى مربطه . غير أنني قلت في نفسي :
لا حاجة إلى ذلك . إنه سيذهب إلى الشاطئ ، بطبيعة الحال . فلا يصعب
على الخادم أن يمسكه عند ما يستيقظ ، وهكذا عدلت عن فكرتى ،
وعدت إلى قيلولتى

ولكن لم يمض على ذلك وقت طويل ، حتى سمعت وقع أقدام الحمار
على البلاط ، ورأيتنه يدخل صحن الدار من حيث خرج ، ويدور حول
الحديقة إلى أن وصل قرنة المطبخ ، ووقف هناك ... كما كان يقف عادة
عند ما كان يربط بمحيد الشباك

فهمت عندئذ أنه لم يكن مربوطاً بحبل ما قبل خروجه من الدار
أيضاً ، وأنه كان يقف هناك بحكم الاعتياد ، ويخرج إلى الشاطئ كلما شعر
بعطش ، ثم يعود إلى مربطه من تلقاء نفسه بعد أن يستوفى حاجته
من الماء

لقد أثارت هذه الواقعة في ذهنى سلسلة طويلة من الملاحظات :
أن هذا الجحش حر غير مقيد بقيد مادية ؛ وها هو مع ذلك
واقف هناك كأنه مشدود بحبل قصير إلى الشباك . لم يقده أحد إلى
شاطئ النهر ، ولم يرجعه أحد إلى صحن الدار ؛ غير أنه ذهب إلى الشاطئ
وعاد منه كأنه فى زعاية سائس يقوده على الدوام

إن الحبل الذى كان يربطه بالشباك قد زال من عالم الوجود منذ أمد
غير يسير ؛ غير أنه ترك محله — قبل زواله — إلى حبل معنوى وقيد

داخلي أقوى منه فعلاً وأشد تأثيراً . إذ كان الحمار ولا شك يحاول الإفلات من ذلك الحبل المادي من حين إلى حين ، ولكنه لم يحاول قط الإفلات من هذا الحبل المعنوي أبداً ...

والسائس الذي كان يقوده إلى الشاطئ ويعيده إلى الدار ، انقطع عن العمل منذ زمن غير يسير ؛ ولكنه ترك محله — قبل ذلك — إلى قائد داخلي ، يقوده كسائس غير مرئي إلى نفس المحلات ، من نفس الطرق ، وفي نفس الأوقات .

إنه الآن حر طليق في الظاهر ، ومقيد أسير في الحقيقة : إنه مقيد معنى بالحبال التي كانت تربطه في الماضي فعلاً ؛ كما أنه منقاد داخلياً للسائس الذي كان يقوده قبلاً

ولكن هل هذا الحال خاص بالحمار ؟ أفلا تقشابه حرية الإنسان أيضاً مع حرية هذا الحمار في بعض الأحيان ؟

إن للحرية وجهتين ونوعين : الحرية الداخلية والحرية الخارجية . الحرية الظاهرية والحرية الحقيقية . وبتعبير آخر : الحرية المادية والحرية المعنوية

فكم من الناس من لم يكونوا أحراراً إلا في ظواهر الأحوال ! وكم منهم من يعيشون مقيدين بقيود داخلية معنوية ، تحدد عليهم أعمالهم وأفعالهم من حيث لا يشعرون !

وكم من الآباء والمرين من يقيدون الأحداث بقيود شتى — معقولة وغير معقولة — ظناً منهم بأنها ستكون مؤقتة ، وبأنهم سيتمكنون من رفعها عند ما يتأكدون من عدم الحاجة إليها

نعم ! إنهم يتوهمون بأنه سيكون في استطاعتهم أن يفسحوا أمام الطفل مجال الحرية عندما يشاءون . غير أنه يفوتهم بأنهم سوف لا يفعلون ذلك إلا بعد أن يكونوا قد أبادوا من نفسه بذور الحرية من حيث لا يدرون !

نعم ! إنهم سيقولون له يوماً من الأيام : « أنت حر الآن ، فافعل ما تشاء » ؛ ولكنهم سوف لا يقولون ذلك إلا بعد أن يكونوا قد كبلوا مشيئته بأصفاد وأغلال لا تعد ولا تحصى ، من حيث لا يشعرون ! ألا يكون في قصة هذا الجحش الصغير عبرة لهؤلاء المربين والآباء !

شجرة الكرز

كنا قضينا بضع سنوات من حياة صبانا في دار ذات حديقة صغيرة ، لم يكن فيها من الأشجار سوى تينة كبيرة ، ولكنها غير مثمرة ، وخوخة صغيرة لم تصل بعد إلى دور النضوج والإثمار

وكما لعبنا في تلك الحديقة الصغيرة ، كنا نشعر بحسرة غريبة على الحداثق التي عشنا فيها قبل انتقالنا إلى تلك المدينة . وكما رأينا وأكلنا الفواكه ، كنا نتذكر بشوق وحنين تلك الأيام التي اقتطفنا فيها مثل تلك الفواكه من أشجارها ، ذكرى يمازجها شيء كبير من التشوق والتلهف

وفي ذات يوم ، بينما كنا نأكل الكرز ، اكتشفنا طريقة بديعة لتسكين هذا الشوق وهذه الحسرة : أخذنا نعلق الكرز على أغصان

شجيرة الخوخ من أذنا به المزوجة ، وجعلناها بهذه الصورة على هيئة شجرة مشمرة تحمل عدداً كبيراً من الأثمار الحمراء القانية !

لا أزال أذكر الفرع العظيم الذي تملك قلوبنا أمام منظر هذه الشجرة المصطنعة : أخذنا تقفز ونلعب حول الشجرة التي أثمرت أثماراً فجائياً بهذه الحيلة البسيطة . وصرنا نجنى من حين إلى حين بضع حبات من الكرز ، وناكلها بشهوة ولذة لا حد لها ، كأننا نقتطف الأثمار من شجرة مشمرة حقيقية !

بينما كنا نفرح ونمرح بهذه الصورة ، إذلمت في أذهاننا بارقة فكرة جديدة : أن الكبار لم يكونوا عندئذ في الدار ؛ ما أعظم الحيرة التي ستستولي عليهم عند ما يرون هذه الشجرة مزدانة بالأثمار ، عقب دخولهم من باب الدار !

فقررنا فوراً ، وتأهبنا للتفرج على ذلك بهالك عظيم : تعهد أحدنا أن ينتظر عودة الكبار خلف الباب ، ليفتحه حالاً دون أن يترك مجالاً لرجىء الخدم ، واختبأ كل منا في زاوية أو وراء نافذة

ما أعظم الهياج الذي شعرنا به في ذلك اليوم ، ونحن ننتظر دق الباب ! وما أشد الضحك الذي استسلمنا إليه عندما دخلت أمنا من الباب ، وضحكت للعبثنا

وكم مرة عدنا بعد ذلك اليوم أيضاً إلى هذه اللعبة الغريبة ، وزيننا الشجيرة بأثمار شهية ! كم مرة خدعنا أنفسنا كما حاولنا أن نخدع أهل بيتنا بمثل هذه الألعاب الصبائية !

لا أدري إذا كان الأولاد الذين يقدمون على مثل هذه الألعاب

كثيرين ، ولكنى أرى أن الرجال الذين يقدمون على أعمال تشبه هذه الألعاب الصبيانية غير قليلين

وما الفرق فى الحقيقة بين المربين الذين يتوهمون أنهم قد قاموا بواجبهم بمجرد نجاحهم فى تحفيظ بعض الكلمات وتكرير بعض العبارات ، وبين أعمال الأطفال الذين يلعبون بتعليق الفواكه على الأغصان !

أوليس مثل المربين الذين لا يدركون بأن كل فضيلة ومزية إنما هى ثمرة تتكون على شجرة ، وأن إنتاج هذه الثمرة يتوقف على الاشتغال والاهتمام بالأتربة والجذور والديدان والأشواك... كمثل الأطفال الذين يحاولون استثمار الأشجار بتعليق الفواكه المستعارة على أغصانها الطرية !

إثبات الذات

كنا اتهمنا من قبلولتنا ، وجلسنا فى القاعة ، وأخذنا نشرب الشاي ونتجاذب أطراف الحديث ، عند ما سمعنا ولولة طفل ، تتغلغل فى الهواء تغلغلاً غريباً : صوت خلدون ، يتدفق بقوة وسرعة ، ويموج بالفرح والسرور :

— شوفونى أين أنا ؟ ... شوفونى : نزلت وحدى ! نزلت بنفسى !

شوفونى ... شوفونى ...

وكان الصوت يرتعش من فرط الوجد والاشتيا ، ويكرر نفس الألفاظ بأشكال مختلفة ، بدون أن يفقد شيئاً من أداء الهياج والخبور :

— يا بو، شوفنى ... يا مو، شوفينى ... نزلت وحدى ا شوفونى
نزلت بنفسى ...

خرجنا من القاعة ، ورأينا وراء الحجر ، يقفز ويصيح ، وخداه
بمحران من الهياج ، وعيناه تلعبان من الاغتياب :

— نزلت بنفسى ، نزلت وحدى

كان إذ ذاك فى الثانية والنصف من العمر . وكان ينام — كل يوم —
بعد الظهر — فى سرير مرتفع الجوانب . وعند ما يفيق من القيلولة ، كان
ينادى الخادمة ، لتأتى وتنزله من السرير . أما فى ذلك اليوم ، فيظهر أنه
لم يرد أن يناديها ، بل أراد أن يحاول النزول بنفسه ، من غير أن يستعين
بها . ولا ندرى بعد أى جهد جهيد تمكن من إدراك بغيته ، ونجح
فى « النزول وحده » . إن كل سروره ، وكل هياجه ، وكل ولولته ،
كانت ناتجة عن هذا « النجاح » . إنه كان ينادينا ، لنشاهد نجاحه ،
ونشاركه أفراحه

أقول « نجاح » ، لأن « النزول من السرير بدون مساعدة أحد »
مهما ظهر لنا ، نحن الكهول ، من الأمور التافهة ، فإنه بالنسبة إليه وإلى
أمثاله لمن « الأمور الجسام » ، التى تحتاج إلى جهد وإقدام ، وكان
من حقه أن يغتبط كل ذلك الاغتياب ، لنجاحه فى هذا العمل الهام .

لقد فوجئنا — فى اليوم التالى — بولولة معكوسة ، ولولة بكاء
وعويل : سمعنا بكاء متهيجاً ، وصراخاً مثالماً ، ممزوجاً بكلمات غير
مفهومة : وظننا أنه قد وقع من السرير ، عند ما كان يحاول النزول منه

وحده ، كما فعل بالأمس . ظننا ذلك ، وهرولنا نحو غرفته ولكننا بهتنا بمشاهدة منظر غريب ، غير ما كنا توقعناه : كانت الخادمة هناك ، وكان هو واقفاً على الأرض بجانب السرير ، يحاول التسلق إليه ، ويصيح بصوت متقطع ، يكاد يخنقه الهياج :

— حظوني في السرير : خلوني أنزل وحدي ... أعيدوني إلى السرير ... أريد أن أنزل بنفسى

ففهمنا عندئذ أنه أراد أن يعيد عملية الأمس ، ويذوق مرة أخرى لذة « النزول بدون مساعدة أحد » . ولكن الخادمة رآته ، وأرادت « تخليصه من تعب النزول » فحملته وأنزلته من السرير . إن كل ألمه وصراخه ، كل غضبه وهياجه ، كان متولداً من ذلك ، من منعه من « النزول بنفسه »

كان يبكي مع خفقان ، ويرتجف من شدة الهيجان ، ويكرر طلبه بإلحاح وإصرار :

— حظوني في السرير ... خلوني أنزل وحدي ... حظوني ... خلوني ...

حملناه ووضعناه في السرير فانتقطع حالاً عن البكاء والعيول ، وأخذ يجرب قوته ، ويبذل جهده ، ويحاول « النزول وحده » ... وعند ما تمكن من ذلك أخيراً . صار يصفق ويقفز ويرقص من الفرح والخبور

إن الخادمة أرادت « تخليصه من تعب النزول » ، ولكنها

ما عرفت أنه كان لا يشعر في ذلك بتعب ، بل كان يجد فيه « لذة عظيمة » . وإنها بمحاولتها تخليصه من تعب النزول « حرمة من وسائل إثبات الذات » .

إن نزعة « إثبات الذات » من أهم نزعات الأطفال . فكل طفل يميل بوجه عام إلى إثبات ذاته وإظهار قوته ، ويتزعم دوماً إلى العمل والحركة من تلقاء نفسه .

ولكن كم وكم من الآباء والأمهات ، والمعلمين والمعلمات ، يعمل عمل هذه الخادمة الساذجة ، ويحرمون الأطفال من لذة إثبات الذات والعمل التلقائي ، ويستأصلون من نفوسهم هذه النزعة الثمينة ، من حيث لا يدرون !



التربية بالثقة

كل العلامات المراقبات كن يشتكين منه مر الشكوى : كان طفلاً في التاسعة من العمر ، ذكياً نشيطاً ، لا يتأخر عن رفقائه ورفيقاته في شيء ، بل يتفوق على معظمهم في كثير من الأشياء ؛ غير أنه كان يظهر — في صباح كل يوم — كسلاً غريباً ، يخالف سلوكه العام مخالفة بيّنة : يتأخر في النهوض ، يتراخي في اللبس ، لا ينتصب في فراشه إلا بعد عدة إخطارات ، ولا ينتهي من عملية لبس جواربه إلا بعد ما ينتهي الكل من جميع عمليات اللبس وتنظيم المندام ؛ ولا يتمكن من مفارقة قاعة النوم إلا بعد أن يكون قد دخل كل الطلاب والطالبات قاعة الطعام . وكل النصائح التي أسديت إليه من العلامات في فرص متنوعة ، وكل التدابير التي اتخذت لحمله على الإسراع في النهوض واللبس ، في أيام مختلفة ، ذهبت بأجمعها سدى ، ولم تجده نفعاً ؛ فقد ظل « أكسل التلاميذ في قاعة النوم » مع أنه كان من أنشطهم في حديقة الألعاب ، كما ظل من أبطأ التلاميذ في الصباح ، مع أنه كان من أسرعهم طول النهار .

أردنا أن نستطلع أسباب هذه الحالة الغريبة من أمه ، آملين أن نهتدي من معلوماتها عنه وخبرتها به ، إلى طريقة تمكننا من معالجة هذا الكسل الغريب . غير أنها ما سمعت قصتنا إلا وقد انبرت تقول ، بابتسام يمازجه الألم : إن هذه الحالة متأصلة فيه منذ صغره ، وإنها عجزت

عن تخليصه من هذا الكسل الصباحي ، بالرغم من كل الجهود التي بذلتها
والوسائل التي عمدت إليها منذ أمد طويل

وقد استمررنا بعد ذلك على محاولة إصلاحه بكل الطرق التي تخطر
على البال ، إلى أن أعيتنا الحيل

فأطرقت أفكر في الأمر عندئذ باهتمام أكبر ، ورأيت أن أستعين
بإحدى وسائل التربية الجديدة التي أتت بكثير من النتائج الباهرة
في المدارس الحديثة : فقررت أن أحاول معالجة هذا الكسل بالثقة
والاعتماد ...

كنا نعهد ببعض الوظائف الليلية إلى الطالبات الكبيرات ، على
طريق المناوبة ؛ وكان من جملة تلك الوظائف مهمة إيقاظ الطلاب
والطالبات ، كل صباح ، في الوقت المعين للنهوض . فقد قررت أن نعهد
بتلك المهمة ، في ذلك الأسبوع ، إلى هذا الطفل الكسول ، لعلنا
نستطيع بهذه الطريقة تخليصه من تأخره المستمر

إن المعلمات والمربيات قد استغربن هذا القرار استغراباً كبيراً :
كيف يجوز لنا أن نعهد بمهمة إيقاظ الطلاب والطالبات إلى طفل يحتاج
هو كل يوم إلى إيقاظ مكرر ؟ كيف يعقل أن نترك هذه المهمة
في أيدي كسول ، قد عجزنا نحن عن إيقاظه في الأوقات المعينة ؟

غير أنني لم أبال بهذه الاعتراضات وقلت لهن : « فلنجرب ! »
ولقد جربنا ، ووصلنا إلى نتيجة باهرة ، في أول ليلة من ليالي تجربتنا .
لقد فرح الطفل فرحاً عظيماً من الثقة التي وضعناها فيه ، وطلب
إلى الخادِمات بإلحاح شديد إيقاظه قبل الوقت المعين بساعة تامة ،

لكي يتمكن من الاستعداد لأداء المهمة المودعة إليه . وقد علمنا بعدئذ ،
 إنه استيقظ من النوم في تلك الليلة عدة مرات ، وسأل في كل مرة
 الخادومات « هل حان الوقت لدق الجرس ؟ » وهكذا ، لبس ثيابه
 وتجهيأ لعمله قبل الوقت المعين بمدة غير قليلة . وعند ما حان الوقت حمل
 الجرس بيده بتهالك عظيم ، وأخذ يطوف على غرف النوم بنشاط كبير
 ويوقظ رفقائه ورفيقاته باغتياب ظاهر

توالت الليالي ، وظل الطفل مغتبطاً بالمهمة التي أودعت إليه كل
 الاغتياب ، متهاكاً على أدائها حق الأداء

وعند ما نقلنا تلك المهمة — بعد مدة — إلى طالب آخر ، كان هو
 قد تخلص من كسله الصباحي ، وتعود التهوض من الفراش دون تأخر ،
 وإتمام اللبس وتنظيم الهندام دون تباطؤ

وهكذا قد عملت « الثقة » في نفسه ، ما لم تستطع عمله أنواع
 الترغيب ، والنصح ، والإنذار ، والتخجيل

وقد آمنا كلنا ، بعد هذه التجربة ، أن وضع « الثقة » في الطفل ،
 من أثمن وأنجع وسائل التربية والتهذيب



اندفاعات النفس

ونسوي موت المحيط

بينما كنت أشتغل في مكتبتى قبيل المساء ، إذ دخل على بعتة خلدون ، فى حالة عصبية غريبة ، وطلب بالخالح أن أتبعه إلى طنف الدار المشرف على شاطئ دجلة وعند ما رأى تباطؤى فى تلبية طلبه هذا ، أخذ يقص على ما شاهده من الطنف ، بهياج شديد ، ثمزوج ببكاء وعويل قال :

بينما كان طفل صغير يستحم فى النهر ، إذ هجم عليه رجل كبير ، وأخذ يضربه بلا رحمة ولا إشفاق :

— أرجوك يا بو ... تعال قوام ، رايح يموت الولد ا هو عريان ، والرجل يضربه بلا رحمة ... تعال قوام ، وخلصه من أيدي هذا الظالم ... تعال قوام ، أرجوك قوام ..

قال لى كل ذلك ، وصوته يرتجف من ثورة الألم ، وجوانحه ترتعش من شدة الهياج .

شعرت فى تلك اللحظة بسرور عميق ، لدى مشاهدة آثار الشفقة والعطف التى كانت تبدو على محياه . فخرجت من مكتبتى ، وتبعته إلى طنف الدار .

ورأيت هناك أناساً متجمهرين على الشاطئ ، وصرت أسمع من بين ضوضائهم أصوات الضرب ورنين البكاء ، ولكننى لم أتمكن من تشخيص

الضارب ، كما أننى لم أجد سبيلاً إلى إسماع صوتى المتجمهرين لحثهم على حماية المضروب ، فرأيت أن أنزل إلى الشاطئ بنفسى ، وطلبت خوذتى . كان خلدون مستمراً على البكاء والهياج طول هذه المدة ، فكلمنا نزلت ضربة جديدة على بدن الطفل ، كانت تصدر صيحة شديدة من جوانحه ، وكأن الضربة نزلت عليه . وكان يحتدم غيظاً على المعتدى ، ويطلب إلى الإسراع فى نجدة المسكين ...

كنت قد وضعت الخوذة على رأسى ، وهممت بالخروج من الدار للذهاب إلى الشاطئ ، وإذا بصوت جديد يطرق سمعى من الطنف : — وما عليك أنت ؟ لِمَ تصيح وتبكي على هذه الصورة ؟ ها ضربك أحد ؟ وماذا يهملك إذا ضربوا ...

كان ذلك صوت الطباخة التى يظهر أنها ذهبت إلى الطنف لمشاهدة ما حدث ؛ فاستغربت بكاء خلدون وأرادت أن تنصحه بهذه الكلمات ، من غير أن تدرك ما فى نصيحتها هذه من تخدير وتسيم لأرق العواطف الإنسانية ...

ولقد غضبت على هذه النصيحة المخدرة غصبة شديدة ، فنهرت الطباخة نهراً عنيفاً ، وأمرتها بالعودة إلى مطبخها حالاً ... ثم خرجت من الدار ، وفى ذهنى مقارنة بين كلام الطباخة العجوز وبين عمل الشيطان : ألم تكن هذه العجوز بمثابة « الشيطان الخناس الذى يوسوس فى صدور الناس ؟ »

عندما وصليت الشاطئ ، كان الضارب قد هرب ، والجمع تبعثر ...

فأخذت أستعلم من الناس عن هوية الضارب ، وأستطلع منهم تفاصيل الواقعة ؛ غير أنني لم أحظ بجواب يطلعني على حقيقة الأمر ؛ لأن جميع الأجوبة التي تلقيتها منهم لم تخرج قط عن دائرة السلب والإنكار : « لا أدري ، لم أشاهد ، لا أعرفهم ، لم أكن هناك ، لم أقرب منهم ، لم أنتبه إليهم » ولم أصادف بين جميع الحاضرين شخصاً واحداً يعترف بأنه رأى شيئاً مما حدث ...

كان يستحيل عليّ أن أسلم بصدق هذه الأجوبة ، وألا أجزم بأن معظمهم كان يعرف تفاصيل الواقعة معرفة تامة . فإذا حملهم على هذا التجاهل يا ترى ؟ ماذا حدا بهم إلى سلوك مسلك الإنكار والكتمان بهذه الصورة ؟

وبينما كنت أحاول إقناع أحدهم بتبيين الحقيقة سمعت من ورائي صوت رجل يتحدث إلى رفيقه قائلاً :

— مالي ولهؤلاء الناس ؟ لماذا أتدخل في أمورهم وأستجلب عداوتهم ؟

ماذا يهمني ما يحدث بينهم ؟

ماذا يهمني أنا ما يهمك أنا

تذكرت في تلك اللحظة النصيحة المخدرة التي سمعها خلدون على لسان الطبّاخة قبل برهة من الزمن . فقلت في نفسي : لا شك في أن أمثال تلك النصيحة قد أقيت على مسامع هؤلاء الناس منذ صغرهم ، مئات بل آلافاً من المرات ، وعملت في نفوسهم عملاً مستمراً ، تظهر آثاره للعيان في المسلك الذي يسلكونه الآن

فعدت إلى مخيلتي فكرة « الشيطان الخناس » إنه كان قد تمثل

أمام عيني — قبل برهة من الزمن — على هيئة « عجوز توسوس في صدر خلدون » ! وها هو يتمثل الآن أمام مخيلتي على شكل « بيثة توسوس في صدور الناس » وتنجح في الوسواس ...

درس الساعة

سار الدرس بارتباك شديد ، وانتهى بفشل غريب ، مع أن المعلم كان قديراً والموضوع كان بسيطاً
إنه كان من أشهر طلاب دار المعلمين . أما الموضوع المخصص لدرسه فكان تعليم « كيفية قراءة الساعة » بصورة عملية
دخل المعلم الفصل ، وفي يده « دائرة ساعة » كبيرة ، عليها عقربان يحركان بالأصابع ، وفي محيطها حلقتان لتعليقها على الحائط
افتتح الدرس بسؤال عام : « من منكم يعرف الساعة ؟ » ، فعلم من أجوبة التلاميذ أن عدد الذين يعرفونها لم يكن قليلاً ، فأخذ يستعين بمعلومات هؤلاء في شرح كيفية قراءة الساعة لبقية التلاميذ
ثم شرع يطبق القواعد التي ذكرها على « دائرة الساعة » :
فوضع العقربين على وضع الساعة « الثانية عشرة » ، وطلب إلى التلاميذ أن يقرأوها ، ولكنه اصطدم بمجواب غريب : إذ أن عدة تلاميذ ادعوا أن الساعة تدل على « واحدة وخمسة » . فغير المعلم وضع العقربين ، وجعلهما يشيران إلى « الساعة الواحدة والدقيقة الخامسة » حقيقة ، ليريهم خطأهم في هذا الباب ، ولكنه دهش هذه المرة لتلقيه جواباً

آخر بعيداً عن الحقيقة بعداً كبيراً : إذ أنهم قالوا إن الساعة هي
« اثنتان وعشرة ا » وجعل العقيرين بعد ذلك يشيران إلى الساعة
« الثانية والدقيقة العاشرة » ، ولكنه رأى التلاميذ يقعون في خطأ
جديد ، ويقولون هذه المرة : « إن الساعة ثلاثة وربع ا »

واستمر الحال على هذا النوال في جميع التمارين والأمثال : وعبثاً
حاول المعلم تفهيم الأمر بطرق وأساليب مختلفة ؛ فكل الطرق التي طرقها ،
وجميع الوسائل التي توصل بها ، لم تزده إلا ارتباكاً . وفي كل مرة
كان التلاميذ يجيبون على سؤاله بجواب خطأ ، ويصرون على هذا
الجواب ، وكان هو يعترض على جوابهم ، ويحاول تفهيمهم الصواب من
غير أن يتمكن من إزالة الغموض الذي أحاط بالدرس إحاطة غريبة ،
ومن التغلب على الشكوك التي كانت تخامر التلاميذ على الدوام
فظهر لنا عندئذ أن المعلم أخذ يعزو سلوك التلاميذ تارة إلى « التعنت »
وتارة إلى « المزاح » ، كما أن التلاميذ أخذوا يعزون كلمات المعلم تارة إلى
« الجهل » وتارة إلى « الخداع » ، وصار التلاميذ يتهايمون ويتغامزون
ويتضاحكون ، وأخذ المعلم يخرج عن دائرة الاعتدال ، يصيح وينهر ،
ويصخب ويغضب ، فاختلف نظام الدرس وعمت الفوضى في الفصل

انتهى الدرس وخرج المعلم ذاهل اللب من المشاكل التي اعترته
بصورة غير منتظرة ، منهوك القوى من الجهود التي بذلها للتغلب على تلك
المشاكل الغريبة . وظل رفاقه في حيرة عميقة ، لا يدرون بماذا يعللون
الفشل الذي أصاب زميلهم ، خلافاً لما كانوا يعهدونه به من القدرة في

تفهيم الدرس وضبط الفصل

أتدرون ما ذا كانت علة ذلك الفشل الغريب ؟

خطأ يسير في كيفية عرض « دائرة الساعة ! » كان في طرف الدائرة حلقتان للتعليق : الواحدة حذاء خط « الحادية عشرة » ، والثانية حذاء خط « الواحدة » ، وكان المعلم يمسكها من إحدى هاتين الحلقتين ، عندما يعرضها على أنظار التلاميذ ، ولم ينتبه إلى أنه كان يغير بذلك أوضاع الخطوط ، ويعطى « الشاقولية » تارة إلى خط « الحادية عشرة » وأخرى إلى خط « الواحدة ! » وذلك في حين أن التلاميذ كانوا يظنون أن الخط الشاقولي هو الذي يدل على « الثانية عشرة » ، ويعدون سائر الخطوط اعتباراً من هذا الخط ! ..

إن جميع المشاكل التي جابهها المعلم كانت ناتجة عن هذا الذهول الطفيف .

مضى على هذه الحادثة مدة طويلة جداً ، ومع هذا لا أزال أذكرها بجميع تفاصيلها بوضوح تام ، لأنني وجدت فيها أحسن الأمثلة وأبلغها ، لتبيين (خطورة العرض) في الدرس

إن خطأ يسيراً في كيفية عرض (دائرة الساعة) على أنظار التلاميذ ، وذهولاً بسيطاً في ملاحظة (نقطة نظرهم إليها) أديا إلى ارتباك البحث ، وفشل الدرس ، واختلال النظام

فهل من شك في أن كيفية « العرض » قد تؤثر تأثيراً أعظم من ذلك ، عند ما يكون الموضوع معنوياً وذهنياً ، حيث تختلف نقاط النظر اختلافاً كلياً ، لا يمكن أن يقاس باختلاف نقاط النظر في الأمور المادية والملموسة ؟

ألا يمكن أن تقول إذن : إن معرفة « أحسن الأساليب في عرض الأشياء والأبحاث » لمن أهم (شروط النجاح) في التفهيم والإقناع ؟

درس الجمل

دخل المعلم الفصل ، وفي يده لوحة كبيرة مستورة بالورق ؛ فعلق اللوحة على الجدار ، بدون أن يكشف عنها الستار ؛ ثم شرع يستجوب التلاميذ :

— ماذا تعملون صباحاً ، عند ما تستيقظون من النوم ؟
فانهالت عليه — رداً على هذا السؤال العام — كمية كبيرة من الأجوبة المتنوعة :

— أغسل وجهي ... أبوس يد أمي ... ألبس حذائي ... ألعب مع أختي ... أشرب الشاي ... آكل فطوري ... أشرب الحليب ...
أقرأ درسي ... أكتب واجبي ... ألبس ثيابي .

فارتاح المعلم إلى الجواب الأخير ، فوجه أولاً إلى صاحب الجواب ، ثم وجه إلى سائر التلاميذ سؤالاً آخر :

— ومن أي شيء يصنع الثياب ؟
فانتقلت الأجوبة عندئذ إلى الصوف والكتان والقطن والحرير والخروف الذي يعطينا الصوف ، والدود الذي يصنع الحرير .
غير أن المعلم لم يرتح لهذه الأجوبة ، وظل يسأل :
— وبعد . من أي شيء يصنع الثياب ؟

وثابر على تكرير هذا السؤال حتى سمع من أحد التلاميذ كلمة « وبر » ؛ وفرح عندئذ فرحاً ظاهراً ، ثم سأل بهالك عظيم :

— ومن أى شيء يأتينا الوبر ؟

غير أن فرحه هذا لم يدم طويلاً ، لأنه تلقى على هذا السؤال أجوبة لا توافق ما يجول في خاطره :

— من السوق . من البدو .

فأخذ المعلم يتضجر من هذه الأجوبة ؛ وظل يكرر السؤال باشمزاز واقباض ، إلى أن قال أحدهم :

— من الجمل .

تبفس المعلم عندئذ الصعداء ، وصاح بالتلاميذ قائلاً :

— إذن ، درسنا اليوم (الجمل)

فذهب توجاً إلى السبورة وكتب بجانب تعبير « موضوع الدرس » كلمة « الجمل » . ثم كشف الستار عن اللوحة المعلقة على الجدار ، وأظهر الجمل الذى كان مرسوماً عليها

وهكذا شرع فى الدرس ... بعد أن صرف نحو ربع ساعة فى مقدمة غريبة

اتهى الدرس وخرج التلاميذ من الفصل : فوقف المعلم بين زملائه : مستعداً للدفاع عن الخطة التى اتبعها ، وعلى وجهه من علام الارتياح والاعتباط ما يدل على أنه كان واثقاً من طريقته ، مسروراً من نجاح خطته ...

قد جرت بينه وبين زملائه مناقشة طويلة ، دارت حول نقاط

عديدة ؛ غير أنها لم تتناول قط المقدمة الغربية ؛ فاضطرت إلى الاشتراك في المناقشة من هذه الوجهة ، وقلت للمعلم :

— أود أن أناقشك في المحادثة الطويلة التي بدأت الدرس بها ؛ إنك صرفت ربع الدرس في محادثة لا تتعلق بالموضوع . لماذا ؟ وبأي قصد ؟

فأجابني فوراً — بقصد التوصل إلى موضوع الدرس

فسألته ثانية : — وما الفائدة من الالتجاء إلى مثل هذه الوسائل ،

للتوصل إلى موضوع الدرس ؟

فأجابني مستغرباً : — أليس من الضروري أن يبدأ الدرس بمقدمة ؟

— وما القصد من المقدمة ؟

— التوصل إلى موضوع الدرس

— إذا كان الغرض من المقدمة هو التوصل إلى موضوع الدرس ،

فإني أقول إنه لا لزوم للمقدمة أبداً

ولكن المقدمة ضرورية لجمع شتات أفكار التلاميذ .

— جمع شتات أفكار التلاميذ ؟ لا شك في أن هذه غاية مهمة ؛

ولكن ألا تظن أن مثل هذه المقدمات تؤدي إلى تشتيت أفكار التلاميذ

غوضاً عن جمع شتاتها ؟

سكت المعلم سكوت المرتاب المرتبك ؛ وبدالي حينئذ أنه استغرب

انتقاداتي استغراباً كبيراً ، لأنه وجدها موجهة إلى أحسن ما كان

في درسه ؛ كما بدالي أن زملاءه أيضاً شاركوه في الاستغراب ، كأنهم

وجدوها موجهة إلى خطة طبيعية معتادة ، لا مساغ للمناقشة فيها

فأريت أن أتوسع في موطن الخطأ في هذه المقدمة ، وألفتُ نظر
جميع إلى فساد المنطق المندمج فيها فقلت :

— فكروا جيداً : عندما لفظ أحد التلاميذ كلمة « الجمل » قال المعلم
« إذن موضوع درسنا اليوم : الجمل » ، فهل تجدون علاقة منطقية بين
هذه النتيجة وبين المقدمات التي سبقتها ؟ أما كان في إمكان المعلم أن يقول
ذلك في بداية المحادثة قبل هذه الكلمة أيضاً ؟ أما كان يستطيع
أن يقول كذلك : « إذن ، درسنا اليوم الحليب أو الحذاء ... » مثلاً ؟
غير أن المعلم أبى أن يفكر في الأمر من هذه الوجهة ، واستمر
في الدفاع عن تلك المقدمة فقال :

— ولكننا نحن تعلمنا في دروس التربية أن المقدمة ضرورية لكل
درس ، وهي المرتبة الأولى من مراتب التدريس الخمس
أحلت نظري في وجوه الحاضرين فأريت معظمهم يهزون
رؤوسهم تأييداً لمذله ، وبعضهم يقلب صفحات كتاب « هدية للمدرس »
ويستعد للرد على انتقاداتي بما في ذلك الكتاب

وفهمت بعدئذ أن تلك المقدمة كانت موافقة كل الموافقة للمبادئ
التي غرسها والنماذج التي عرضها معلمو التربية في دار المعلمين
حتى ذلك الحين ؛ فاضطرت — بعدئذ — إلى بذل جهود كبيرة
لمحاربة هذه العادة ، وحمل المعلمين على تحكيم عقولهم في مسألة
« المقدمة » ...

كنت أكره القواعد الباتة في التعليم ، وأحذر المعلمين من
الوقوع في شرك الميكانيكية في التدريس منذ زمن طويل ... غير أن

نفورى من القواعد الباتة لم يصل يوماً من الأيام إلى الدرجة التى وصل إليها بعد مشاهدة أمثل هذه الدروس :

— إذن ... درسنا اليوم ... الجمل !

التوافق الخطرة

عهدنا إلى أحد طلاب دار المعلمين العالية القيام بتدريس بحث الماء فى الصف الأول من مدرسة متوسطة ، وحضرنا الدرس مع أترابه ، وأخذنا نتتبع خطة المعلم فى الدرس من جهة ، ونلاحظ درجة انتباه أترابه إلى دقائق الدرس من جهة أخرى

كان المعلم قد استعد للدرس استعداداً كافياً ؛ فأخذ يجرى التجارب واحدة بعد أخرى ، ويناقش التلاميذ فى نتائجها مناقشة لا بأس بها . وقد ألقى فى الماء قطعة من البوتاسيوم ، وأرى التلاميذ الغاز المشتعل الذى يتولد من تفاعل هذا الجسم بالماء ؛ ثم أخذ قطعة من الصوديوم ، وألقاها كذلك فى الماء ؛ وامت أنظار التلاميذ إلى ما يحدث من تفاعل الصوديوم بالماء

غير أننى لاحظت خلال هذه التجربة أن الماء قد احمرا حمراً شديداً . فعجبت فى الوهلة الأولى لهذه الحادثة ؛ لأننى لم أعرف سبباً كيميائياً لهذا الاحمرار . وعند ما أخذت أفكر فى الأمر ، لحظت السبب من فوق الشباك إذ كانت المدرسة فى دار اعتيادية ، وكان يعاوشها أقباس مزخرفة ، مزدانة بزجاجات ملونة . ومن غرائب الاتفاق :

أن أشعة الشمس التي صرت من إحدى الزجاجات الحمراء وقعت على الماء في الوقت الذي كان يحترق الصوديوم فيه

فأخذت أرقب التأثير الذي سيحدثه هذا الاتفاق في سير الدرس ؛ غير أنني دهشت دهشة كبيرة ، لأن المعلم لم ينتبه إلى الحادثة ، والطلاب أيضاً لم ينتبهوا عن أسباب هذا الاحمرار ...

وقد ازداد دهشى هذا ، عند ما انتقلنا مع المعلم وأترابه إلى قاعة المناقشة والانتقاد ؛ إذ رأيت أن المناقشة دارت حول مسائل شتى كثيرة دون أن تتناول هذه الحادثة الغريبة في بابها

لفت نظر الطلاب إليها قائلاً :

« تبحثون عن أدنى تغير يحدث في خواص المادة ، ولم تحملوا تلاميذك على ملاحظة التغير الذي حصل في لون الماء بهذه الصورة ... »
ورأيت أن بعضهم لم ينتبهوا إلى هذه الحادثة ، والبعض الآخر انتبهوا إليها ، غير أنهم لم يتأكدوا من وجوب الاهتمام بمثل هذه الحوادث النافذة ...

بعد أسبوع ذهبنا إلى المدرسة نفسها ، ودخلنا الصف نفسه في الساعة نفسها ، لاستماع درس طالب آخر ، عن « الهواء »

قام المعلم بتجارب عديدة ، حتى وصل إلى تجربة « إشعال الفسفور تحت ناقوس موضوع على خوض ماء » وأرى التلاميذ الماز الأبيض الذي يتولد من احتراق الفسفور ، وقال إنه بخار « حامض الفسفور » ثم لفت أنظارهم إلى ذوبان هذا الحامض في الماء وارتفاع الماء

في النفوس شيئاً فشيئاً

وبينما كان المعلم يبحث عن مقدار الصعود ، أخذ الماء في الاخضرار ؛
من جراء مرور النور ، هذه المرة ، من زجاجة خضراء !
فرايت أن أنتهز هذه الفرصة الجديدة ، لأبرهن لطلابي « خطورة
بعض الأمور التافهة » ، وسألت أحد تلاميذ الصف — بعد الاستئذان
من المعلم :

— هل لاحظتم شيئاً من التحول في الماء ؟

فأجابني على الفور : — نعم ، قد اخضر الماء

ثم سألت الجميع : — هل تستطيعون أن تعلقوا هذا الاخضرار ؛

فأجابني تلميذ آخر — يجب أن يكون السبب بطبيعة الحال ذوبان

حامض الفسفور في الماء

وسألت عندئذ : أما لاحظتم لون حامض الفسفور في حالته الغازية ؟

فأجابوا :

— نعم إنه كان أبيض

— أفلا تستغربون إذن ، أن مجرد ذوبان هذا الغاز في الماء البراق

يكسب هذا الماء لوناً أخضر ؟

فأخذ كل واحد من التلاميذ يبدى رأياً في الأمر ، إلى أن فطن

أحدهم إلى السبب الأصلي : وكان جالساً في زاوية الصف الأمامي في وضع

يمكنه من مشاهدة ارتسام الضوء للون على الخوان ، مع اختراقه الماء ...

فصاح ضاحكاً ، وهو يشير بيده إلى أعلى الشباك :

— إن الاخضرار نشأ عن زجاجة الشباك

وعند ما انتقلت إلى غرفة الانتقاد ، رأيت أن التجربة الأخيرة أثرت
 في نفوس طلابي تأثيراً عميقاً ... ولم يعد بينهم من يقول :
 — « ما الفائدة من الاشتغال بمثل هذه الأمور التافهة ؟ »
 إنهم فهموا بعد ذلك : (أن أتعلم الأشياء وأحقر الحوادث قد تكتسب
 أحياناً خطورة كبرى)

ما هذا ؟

كان لي صديق مغرم بملاعبة ابنته الصغيرة ، وهو معجب بكائها الوقاد .
 زرته يوماً في داره ، فوجدته جزلاً من تقدم ابنته في التكلم . فقص
 علي مناقب هذا التقدم ؛ ثم نادى البنت واحتضنها ، وأخذ يسألها بكل
 لطف وحنان :

— ما هذا ؟

وكان قد أشار إلى أنفها الصغير ، وأخذ يلامسه بين أصبعيه ملامسة
 لطيفة ، تظهر كل ما في قلبه من فرح وشغف
 فأجابت البنت فوراً بابتسامة جلية وفرح شديد :
 — أنف ...

فأظهر الوالد استحساناً حاراً لهذا الجواب . ثم انتقل إلى أذننها وأخذ
 يلامسها ، سائلاً :

— وما هذا ؟

فأجابت بلا تردد ، مع ابتسامة أحلى من ابتسامتها الأولى ، وفرح

أظهر من فرحها الأول :

— أذن ...

ثم انتقل إلى العين ، والرجل ، والخذ . . . وفرح من صحة الأجوبة التي تلقاها على هذه الأسئلة إلى أب وصل إلى اليد ، فأخذ يفرك أصابعها ، وسأل :

— وما هذا ؟

فأجابت هذه المرة أيضاً بلا تردد ، وبابتسامة تقارب الضحك :

— ثلاثة ...

فتغير وجه الوالد من هذا الجواب ، وأخذ يهز أصابعها بشدة ، وكرر السؤال بكل اهتمام :

— هذا ؟ ... هذا ؟ ...

غير أن الجواب كان في هذه المرة : أربعة

حار الوالد في أمره ، وعاد يكرر عليها أسئلته السابقة :

— ما هذا ؟

— أنف

— وهذا ؟

— عين

— وهذا ؟

— خذ ...

— وهذا ؟

— اثنين ...

وكان قد عاد في السؤال الأخير إلى الأصبع . وعندما رأى البنت
تجيب جواباً مغلوطاً في هذه المرة أيضاً احتدم غضباً ، وصاح في وجهها قائلاً :
— كيف تقولين اثنين .. يا حمقاء ؟

فقرعت الصغيرة من هذا الغضب والصياح ، وأخذت تبكي بكاء
مراً ؛ فاضطر الأب إلى الخروج بها من الغرفة ليوصلها إلى أمها
وعندما عاد إلى الغرفة أخذ يظهر استغرابه من حالتها ، ويؤكد كل
التأكيد بأنها كانت تعرف كل ذلك جيداً
سأله عندئذ : وهل علمتها الأعداد ؟
فأجابني قائلاً : نعم إنها تعد الخمسة جيداً
فقلت له بكل اطمئنان :

— اعذرها إذن أيها الصديق ؛ فلا شك في أنك علمتها العد على
أصابعها ، وهي ظنت أن كلمات الإثنين والثلاثة والأربعة ما هي إلا أسماء
تدل على الأصابع المختلفة ، كما أن الأذن والأنف والخذ أسماء تدل على
بعض الأعضاء !

كثيراً ما تذكرت هذه الواقعة ، وأنا أستمع إلى دروس بعض المعلمين
في الحساب

وفي الحقيقة كم وكم منهم من كان يسلك في تعليم الحساب مسلكاً
لا يختلف كثيراً عن مسلك هذا الأب في تعليم الأسماء والأعداد !
وقد دخلت يوماً على صف في مدرسة ، ووجدت تلميذاً صغيراً واقفاً
أمام السبورة يقوم بحسابات طويلة تتكرر فيها أسماء الملايين

والكيلومترات . فأردت أن أؤكد من مبلغ فهمه للكيلومتر ، فسألت
ما هو الكيلومتر ؟

فلم يتردد في الإجابة على سؤالى هذا بقوله : ألف متر
غير أنى لم أقتنع بهذا الجواب ؛ فسألت :
— وهل الكيلومتر أطول من هذه السبورة ؟
فأجابنى بشيء من التردد : نعم أطول ؟
فسألته : وهل هو أطول من هذا الصف ؟
فأجابنى هذه المرة بدون تردد :
— لا ... أقصر من الصف ...



القسم الثالث

مقالات ومحاضرات
في مسائل التربية والتعليم

التربية الاجتماعية

[من محاضرة ألقى على شعبة دار
السلام . بدعوة من نادي التضامن]

كلنا يعلم أن الإنسان مخلوق اجتماعي . وكلنا يقول : إن الإنسان مدني
بالطبع . وكلنا يعني بذلك : أن الإنسان لا يطيق عيشة الانفراد أبداً ،
وأنه يعيش في جميع أنحاء الأرض في حالة اجتماعية دائماً
إن الإنسان لا يعيش إلا مجتمعاً مع عدد من بني نوعه — قليلا
كان هذا العدد أو كثيراً — ، مؤلفاً جماعات من البشر صغيرة
كانت هذه الجماعات أو كبيرة

فيمكننا أن نقول بهذا الاعتبار : إن « الحالة الاجتماعية » وبتعبير
أقصر « الاجتماعية » Socialité — هي من أبرز خصال الإنسان وأعمها ؛
فلا يتجرد منها أحد ، ولا تشذ عنها أمة

نعم ، إن جميع أفراد البشر مشتركون في هذه الخصلة ؛ فكل فرد
من أفراد البشر اجتماعي بلا استثناء . ولكن للاجتماعية درجات وأنواعا
مختلفة ؛ فإذا كان كل الناس يشتركون في الاجتماعية ، ويتساوون
في التخلق بها من حيث جوهرها ، فإنهم يختلفون في درجات هذه
الاجتماعية والتخلق بأنواعها

نعم . كل الناس يعيشون في مجتمع ؛ ولكن البعض منهم يعيش
فيه كما تعيش الطفيليات في البدن : يعيش مع أبناء نوعه ، وهو يأخذ

منهم دوماً بدون أن يعطيهم شيئاً ، وهو يستفيد منهم دائماً بدون أن يفيدهم أبداً . إنه ليعيش في المجتمع ، لا كعضو نافع وعنصر فعال ، بل كعضو طفيلي وعنصر مخرب هدام ...

فكل إنسان مخلوق اجتماعي ، ولكنه اجتماعي من أنواع ودرجات متفاوتة .

فلأجل أن نتفهم هذه لدرجات وهذا التفاوت بصورة أجلى ، علينا أن نتأمل قليلاً في أنواع الميول الأصلية التي تعمل في نفوسنا من جراء عيشتنا مجتمعين مع أبناء نوعنا :

كل منا يشعر في نفسه بكيان خاص ، يعبر عنه بكلمة (أنا) ؛ وكل منا يحب هذا (الأنا) ، فيرمي إلى المحافظة على (أنا) ، وإلى توسيعه وتمييزه وتقويته بصور مختلفة ؛ هذا ما نسميه (حب النفس) *égoïsme* أو (الأثرة) ؛ ونرجح تسميته (الأوية)

ومع ذلك ، فإن كلاً منا يحب — في الوقت نفسه — شيئاً من (اللا أنا) *non-moi* ، ويرتبط به : يحب مثلاً أحد المناظر الطبيعية ، ويتوق إلى التمتع بمشاهدتها ؛ أو يحب أحد الأشخاص ويلتذ بمعاشرته ؛ أو يحب دمية فيسعى إلى امتلاكها واللعب بها . فالتعطف على ما هو إنسان من (اللا أنا) يسمى (حب الغير) ، أو (الإيثار) *altruisme* . وقد يكون من الأوفق تسميته (الغيرية)

وعدا ذلك ، فكل منا يشعر بارتباط باطنى (بمجموع بشرى) ينتسب إليه ، سواء أكان ذلك المجموع فرقة أم أسرة أم عصابة أم عشيرة أو أمة . وإنا نعبر عن هذا الشعور عادة بكلمة (نحن) ؛ ونفهم منها

(مجموعا بشريا) مؤلفا من ال (أنا) ، مع شيء قليل أو كثير من (اللا أنا) . وكل منا يحب هذا (النحن) وهذه (النحنات) التي ينتسب إليها ، ويرى إلى توسيعها وتقويتها ؛ ويشعر بفرح أو ألم وبمباهاة أو خجل من جرائها ... هذا ما يمكننا أن نسميه (حب النحن) أو بتعبير أقصر (النحنية)

ففي نفس كل إنسان شيء من (حب النفس) و شيء من (حب الغير) و شيء من (الارتباط بالمجموع) و بتعبير أقصر : شيء من كل من الأنوية والغيرية والنحنية

ولكن نسبة هذه الأشياء بعضها إلى بعض ، تختلف اختلافا كبيرا من فرد إلى فرد . ولا حاجة إلى الإيضاح بأن شدة النحنية أو ضعفها بالنسبة إلى الأنوية ، ما هي إلا شدة أو ضعف في الاجتماعية بالنسبة إلى الفردية

فترى بعض الناس متعفين بنحنية شديدة : يشعرون شعورا واضحا بأن كلاً منهم جزء من مجتمع واحد ، أو جزء من مجتمعات متعددة ؛ فيعملون كثيراً من الأعمال مشتركين مع بقية أفراد هذا المجتمع أو تلك المجتمعات ، وهم متعودون على كل ما تقتضيه هذه الأعمال المشتركة ، من تبعية وتضحية ، وترتيب ونظام ، وتضامن وتعاطف ؛ وهم دائبون على التعاون والتناصر لأجل غايات مشتركة ، كما أنهم يشعرون بكثير من العواطف — من مسرات وآلام — من جراء هذه الغايات والأعمال المشتركة . إن هؤلاء ليجمعون في أنفسهم أرقى الخصال الاجتماعية ، فيصلون بها إلى أعلى الدرجات من سلم الاجتماعية

في حين أننا نرى بعض الأفراد ، لا يأخذون من جميع تلك الخصال
إلا حظاً قليلاً ، ولا يشعرون من جميع تلك العواطف الاجتماعية إلا شعوراً
يسيراً ؛ حتى أننا نجد بينهم من حُرِمَ هذه الخصال والعواطف حرماناً
يكاد يكون تاماً .

وكما أننا نرى فروقاً كبيرة بين الأفراد باعتبار الاجتماعية ، كذلك
نرى فروقاً واضحة بين الأمم أيضاً بنفس الاعتبار
ومقارنة بسيطة بيننا وبين الأمم الغربية ، تكفي لإظهار هذا الفرق
للعيان بكل وضوح وجلاء .

نرى في البلاد الغربية ألوفاً وألوفاً من الشركات والأندية والجمعيات
كل منها مؤلف لغاية خاصة ، من تجارية ورياضية وأدبية وخيرية
وسياسية على اختلاف أنواعها . ونرى لكل منها عدداً كبيراً من المتسبين
والمشاركين ، ولكل منها كياناً ثابتاً مستديماً . وعدا هذه الجمعيات
للتعضية والدائمة ، نرى أن في كثير من المحلات العامة تجري اجتماعات
واحتفالات ومسابقات ، يشترك ويجتمع فيها عدد كبير من أهل البلدة
من حين إلى حين ، للقيام بعمل أو لإظهار عاطفة ، للاحتفاء برجل
أو بإعادة ذكرى واقعة

أما بلادنا فما أقل عدد هذه الأندية والجمعيات فيها ! وما أكبر
للساكن التي تعترض كلاً منها ! وما أقل أنواع تلك الاحتفالات
والاجتماعات ، وما أضال حيويتها ! ولا سيما الخيرية منها . فهناك نرى
في كل محل ، جمعيات خيرية متنوعة مؤلفة لمساعدة المرضى

والأطفال والفقراء وتجهيزهم بكل ما يحتاجون إليه ، من حليب ودواء ، وعبادة ولباس ، ولعب وكتب ، ومصاريف دراسة وثققات سياحة . كما أننا نجد أياماً مخصوصة ، يركز فيها كل فرد من أفراد المدينة - بل كل فرد من أفراد الأمة أحياناً - بالمحتاجين والأطفال ، ويشترك في خلالها باستكمال وسائل المساعدة والإسعاف على قدر استطاعته

أما نحن ، فقلما تفكر في كل ذلك ، وقلما نعرف أقوم السبل وأنجع الوسائل للوصول إلى مثل تلك الغايات

ومما هو جدير بالانتباه خاصة أن حالتنا هذه لم تنشأ عن حرماننا من عواطف الشفقة والحبان ، بل إنها ناشئة - في الدرجة الأولى - عن عدم تعودنا الحياة الاجتماعية وعدم تطبعنا بالطباع التي تقتضيها الأعمال المشتركة . قد نرحم الفقراء وقد نواسي المحتاجين ، ولكن رحمتنا هذه ومواساتنا تلك تبقى فردية نوعاً ما ، إذ أن كل منا يقوم بعمل البر والإحسان الذي يقرره لنفسه بمفرده بدون أن يشترك في أمر تنظيمه مع غيره ، فيمكننا أن نقول : إن حميتنا لا تتحرك - عادة - إلا أمام الفقراء الذين يطرقون أبوابنا ، أو يمدون أيديهم نحونا ، أو يعيشون في جوارنا .. نحن نتصدق على الفقراء ، على شرط أن نراهم أمامنا ؛ ونهدي بعض الملابس إلى أولاد الفقراء ، على شرط أن يكونوا ممن تعرفنا إليهم بأعيننا . وخلاصة القول : أننا نواسي الفقير ولا تفكر في الفقراء ، ونساعد الطفل ولا نبالي بالأطفال وذلك لأننا لم نتعود التفكير في غيرنا تفكيراً اجتماعياً ، كما أننا لم نتعود العمل مع غيرنا عملاً إلبياً معشرباً *collectif*

إن هذه الحالة تظهر للعيان من سلوكنا في الشوارع والمحلات العامة أيضاً :

إننا نعرف أن الشارع الذي نسير فيه هو (شارع عام) ، ولكننا لا نشعر عادة بمعنى هذه الكلمة بوضوح تام : لا نلاحظ أن وصف الشارع بوصف (العام) يعني أنه من الأشياء التي يحق لكل أن يتمتع بها على حد سواء . فلا نشعر - لذلك - أنه لا يحق لنا أن نحتكر ولو جزءاً من هذا الشارع لمصلحتنا الذاتية ، أو أن نمنع الغير من التمتع به مثلنا . فإذا مشينا في الشارع مشينا كأننا في حديقتنا الخاصة غير مباينين بحق الغير به . وإذا ما لافينا خلال سيرنا بعض الأصدقاء والأصدقاء ، وقفنا في محلنا وأخذنا نحدثهم طويلاً بدون أن نعبأ بما يحدثه هذا الوقوف وهذا التجمع من الخلل في السير العام

كلنا نقول إن المسارح من المحلات العامة ، وكلما نعرف أن كل من يدفع الأجرة المعينة يكتسب حق دخولها والتمتع بمشاهدة التمثيل وسماع السمر فيها ؛ ولكن كم منا من يشعر بالواجب الذي يترتب عليه أن يضحي هناك شيئاً من حرمة الشخصية للمصلحة العامة ؟ كم واحد منا يلاحظ أنه لا يحق له أن يتحدث إلى رفاقه بصوت جهر خلال العزف والتمثيل ؟

إنني أذكر الآن ما حدث قبل بضعة أعوام خلال حفلة تمثيل قامت بها كشافة العاصمة في أحد المسارح : فقد رأيت في المقصورة المتصلة بمقصورتى عدة أشخاص يتكلمون فيما بينهم بصوت جهورى ، ويقهقهون لقصة يقصها عليهم أحدهم ، ويحولون بأحاديثهم وبقهقهاتهم هذه دون

سماع أصوات الممثلين . فالتفت إليهم آملاً إقناعهم لزوم السكوت بلسان
الحل ، ولكنهم لم يكثرثوا لذلك أبداً ، واسترسلوا في الحديث والضوضاء
استرسالا تاماً . فرأيت من الضروري عندئذ أن أدعوهم إلى السكوت
إلا أن أحدم أجابني بالجواب التالي :

— إننا أحرار... لا حق لأحد أن يتدخل في أمرنا !

فدهشت لهذا الجواب ، لأن الرجل كان يدعى — بدون تردد —
أن له الحرية التامة في التحدث والعريضة ، كأنه في دار خاصة به ، أو في
محل منعزل عن العالم بأجمعه ... إنه لم يفهم أن هناك أناساً اجتمعوا
للمشاهدة والسماع ، وأنه يجب على كل من يدخل ذلك المحل ألا ينسى
حق المجموع وغاية الاجتماع ، وأن يعمل وفق ما يقتضيه ذلك الحق العام
وتلك الغاية العامة .

إن الرجل قال لنا ذلك بصراحة شاذة ... ولكن ما أكثر الذين
يعملون عمل هذا الرجل فعلاً ، ولو لم يقولوا قوله صراحة !
إن الفرق بيننا وبين الغربيين بهذا الاعتبار ، أعظم جداً : فإذا
دخلت مسرحاً هناك ، ترون الصمت والسكوت يسودان سيادة تامة أثناء
التمثيل والعزف ... فلا تسمعون صوتاً غير أصوات الممثلين أو الغازفين
والغنيين ... وإنكم تشاهدون أن المتفرجين يمشون على رؤوس أصابعهم ،
إذا ما تأخروا عن الوصول إلى مواضعهم قبل هصر الستار ، حذراً من أن
يحدثوا شيئاً من الضوضاء يحول دون تمتع الحاضرين بالمشاهدة والسماع
تمتعاً تاماً . حتى إنهم ليلبثون واقفين عند الباب حتى ختام الفصل ، إذا
كان هناك شيء من التلحين أو العزف الذي يتطلب السكوت التام

وذلك لأنهم يشعرون شعوراً واضحاً بأنهم في محل عام ؛ ولأنهم يعلمون علماً تاماً ماذا يترتب من الواجب الاجتماعي على كل فرد من الأفراد الذين يدخلون محلات عامة كهذه

إن هذا الشعور والاعتياد يظهران بشكل أعجب من كل ذلك ، في مداخل المسارح وفي المحطات : ترون هناك جمّاً غفيراً ، مصطفىاً أمام محل توزيع البطاقات — حتى على طول الشارع العام — اصطفاة الجيش المنتظم ؛ وكل منهم ينتظر دوره للتقدم لأجل أخذ البطاقة ، ولا يحاول أحد منهم أن يسبق من تقدمه في الجمى ، والانتظار ؛ وذلك باعتياد طبيعي ، بدون أن تكون ثمة حاجة لأمر آمر ، أو مداخله ضابط لإدانة هذا النظام العجيب ... ليس هناك مانع مادي يمنع أحداً من الالتحاق بالصفوف الأمامية من هذا (الذيل) الطويل ، ولكن هناك مانع معنوي متكون من التربية الاجتماعية والعرف العام ؛ فإذا حاول أحدهم الالتحاق بأحد الصفوف الأمامية ، أسرع كل من المنتظرين إلى إيقافه وإخطاره ، قائلاً (إلى الذيل يا سيدي ، إلى الذيل !) فيضطره أن يعود إلى آخر الصفوف ...

كذلك الحال في المحطات وفي المخازن ، وفي جميع المحلات التي مزدحم فيها الناس ... فكل يخضع للنظام الذي تقتضيه الحياة الاجتماعية والعشرية في مثل هذه الظروف (لمصلحة الجميع) ؛ فمفسر كل فرد من أولئك الأفراد بنظام تام ، وبدون جدال أو خصام ...

إننى لا أود أن أشرح جميع مظاهر التربية الاجتماعية في البلاد الغربية ، ولا أن أذكر جميع النقائص التى تكتنف حياتنا الاجتماعية من هذه الناحية ؛ بل سأكتفى بما سردته آنفاً ، لتبيين أهم الخطوط من تلك المظاهر وهذه النقائص

كما أننى لا أود أن أتعلم الآن فى تحليل أسباب هذه النقائص ، ولا أن أذكر جميع وسائل المعالجة التى تترتب علينا لرفع مستوى تربيتنا الاجتماعية ؛ وسأكتفى ببيان الأهم من هذه العلل والأنجع من هذه الوسائل ، وعلى الأخص ما يتعلق منها بحياة المدارس

ولا أرانى فى حاجة إلى الشرح الطويل لإظهار العامل الأسمى الذى يفرق بين الغرب والشرق فى هذا الباب : فلا غراء فى أن هذا العامل الأسمى هو شكل العائلة ليس إلا ... فإن النظام العائلى الذى ساد فى بلادنا ، جعل عضويتنا الاجتماعية متفككة متحجرة cloisonné — مثل أنسجة النبات ، وبخلاف أنسجة الحيوان — ، فلم يسمح لنا بحياة اجتماعية شديدة نشيطة ، وأضعف بذلك الحياة العامة وضمورها atrophier

فماذا يجب أن نعمل الآن ؟ بماذا يجب أن نعالج هذه النقائص التى تأصلت فى بنائنا الاجتماعى من جراء أسباب فعلت فىنا فعلها منذ أجيال ، كما أنها لا تزال تفعل فعلها الآن ؟

ماذا يجب أن تفعل لتقوية الاجتماعية فى نفوسنا ، وللوصول إلى نتائج مماثلة لما وصلت إليها التربية الاجتماعية فى البلاد الغربية ؟ من المعلوم أن الإنسان يعمل ما يعمل تحت تأثير ثلاثة عوامل أصلية :

الفكر والعاطفة والعادة . والتربية الأخلاقية التي ترمى إلى تنظيم العمل والسلوك وفقاً لغايات سامية واجتماعية ، تعالج — بطبيعة الحال — كلا من هذه العوامل الثلاثة ؛ فترى من جهة إلى توليد أفكار وقاعات موافقة للغاية المتوخاة ، وتسعى من جهة ثانية لتوليد ميول وعواطف تجذب مشاعر الإنسان نحو تلك الغاية أو تدفعه إليها ، وتجتهد من جهة أخرى لتأسيس اعتيادات ملائمة للذات والغايات الأخلاقية . فيمكننا أن نقول إن أساليب التربية الأخلاقية تجتمع في ثلاثة فصول أساسية : (أ) التفهيم والإقناع ، (ب) التحبيب والتحميس ، (ج) التفعيل والتعويد

وكذلك الأمر في التربية الاجتماعية التي لم تكن إلا فرعاً من فروع التربية الأخلاقية العامة ؛ فإن واجب المربي في هذه الناحية أيضاً يتمركز في هذه الوسائل الثلاث : الإقناع والتحميس والتعويد

فالخطوط الأساسية للوسائل التي يجب على المربي أن يتوصل بها لأجل النجاح في التربية الاجتماعية إذن هي تكوين الأفكار والآراء الموافقة للغايات الاجتماعية ، تفهم الروابط التي تربط الأفراد بعضهم ببعض في الجماعات والجمعيات ، والأنظمة التي لا تقوم الحياة الاجتماعية بدونها ، والفوائد التي تنجم عن التضامن والتعاون والتعاطف ، والأضرار التي تحدث من فقدانها

وتوليد الميول والعواطف التي تؤلف خيرة الحياة الاجتماعية من رافة وشفقة ، ومن محبة وتعطف ، ومن نخوة إلبية ومطامخ معشوية . وتقوية

الشعور بالغيرية والنحنية

وتأسيس الاعتيادات المواقفة لفتنضيات الاجتماع بحمل الأفراد على العمل مشتركاً ومتضامناً ، وتعويدهم على اتباع الأنظمة التي تقتضيها مثل هذه الأعمال

إن العوامل الثلاثة التي ذكرناها آنفاً لا تتساوى في التأثير ؛ فأم العوامل هي العواطف والعادات ؛ أما الآراء والأفكار فتأثيرها أقل من ذلك ، كما أنه مقيد بنفوذها إلى العواطف . هذا وإن العادات تتكون من تكرار العمل ، كما أن العاطفة تتولد من المعاشرة ، فيمكننا أن نقول إن أهم واسطة للتربية الاجتماعية هي العيشة المعشورية المنظمة ، فإن مثل هذه العيشة هي التي تولد العواطف الاجتماعية وتؤسس العادات الاجتماعية

ويجب ألا يعزب عن بالنا أن الطفل يولد بصورة عامة « فردياً » ، فيمكننا أن نقول إنه يكون في بادئ الأمر مخلوقاً « لا اجتماعياً asocial » وإنه لا يخرج عن حالة اللا اجتماعية ، ولا يكتسب الخصال الاجتماعية إلا بصورة تدريجية . إن ذلك (الفرد اللا اجتماعي) لا يتحول إلى (مخلوق اجتماعي) إلا بنتيجة معايشرة الغير من بني نوعه ، وبتأثير البيئة الاجتماعية التي تسيطر على حياته

فاذا أردنا أن تقوى وننمي اجتماعيته ، وجب علينا أن تؤثر على بيئته وحياته : يجب علينا أن تفرغ حياته وبيئته إلى حالات — ونرتبها على أشكال — تضمن نمو الخصال الاجتماعية في نفسه . يجب علينا أن نضع الطفل الناشئ في أحوال وظروف يشعر فيها

شعوراً واضحاً بارتباطه بجماعة محدودة وملموسة حيث تختلط منفعة بمنفعة المجموع ، وشعوره بشعور المجموع ، وحيث يتحسس ويتهيج حتماً مما يعود إلى هذه الجماعة ، فيضطر إلى العمل مشتركاً ومتضامناً مع أفرادها ، اتقاء للآلام التي لا يمكن أن تبقى منحصرة في واحد منهم ، وابتغاء للميزات التي لا بد أن تشملهم جميعاً

إن هذه الشروط كلها ، تتحقق وتجتمع بصورة عجيبة ومؤثرة في الألعاب التي تسمى « الألعاب الاجتماعية » : تلك الألعاب التي لا تجري المباراة فيها بين فرد وفرد ، بل بين جماعة وجماعة . إن لهذه الألعاب أنواعاً عديدة ، منها ما يلائم قابليات الأطفال الصغار ، ومنها ما يوافق ميول الأطفال الكبار ، ومنها ما يلائم الشبان ، حتى أن منها ما يلائم الكهول . نذكر ألعاب جمع البطاطة ، وأخذ الأمير ، وسباق الأحمر والأبيض ، وجر الحبل ، وألعاب كرة السلة وكرة القدم ... أمثلة لأنواع هذه الألعاب الاجتماعية

إن ألعاب كرة السلة وكرة القدم ، ربما كانت من أكمل وأحسن نماذج هذه الألعاب ، إذ من المعلوم أن الانتصار والانتكسار في هذه الألعاب يعود كل منهما إلى فرقة تقابل فرقة أخرى ؛ فلا يقول اللاعبون « أنا غلبت » أو « أنا انتقلت » بل يقولون « نحن غلبنا » أو « نحن إنتقلنا » ؛ فسرور الفوز يشمل جميع أفراد الفرقة الغالبة ؛ كما أن ألم الفشل يشمل أيضاً جميع أفراد الفرقة المغلوبة . والعواطف والهواجس التي تتولد خلال هذه الألعاب لا تبقى منحصرة في نفوس الأفراد ، بل تشمل الجماعة كلها . وإذا تمكن أحدهم من القيام بضربة ناجحة ،

فسرور هذه الضربة ونفخها يشمل جميع أفراد الفرقة ؛ كما أنه إذا أضعأ أحدهم فرصة سانحة ، فآلم هذا الضياع أيضاً يشمل جميع أفراد الفرقة . وإذا وقعت إحدى الفرقتين فى مأزق خرج ، فآلق الناشىء من هذا الحرج يشمل جميع أفرادها ، ويضطرم إلى مضاعفة الهمة والعزم ، وإلى جمع الصفوف ، وتقوية أوامر التعاون ؛ وإذا تمكنتوا من الخروج من هذا المأزق ، ففرح ذلك أيضاً يسرى إلى قلوبهم أجمعين . فاللعب بهذه الصورة لا يترك مجالاً لتسرب « الأنوية » إلى القلوب ، بل يجعلها كلها تحقق بـ « منحنية » شديدة . إن فائدة النظام ، وضرورة التعاون تظهران خلال هذه الألعاب بصورة بارزة ملموسة ؛ فالأضرار التى تنجم عن نقص النظام أو تقشى الأنوية تظهر للعيان فى مدة وجيزة بدون أن تحتاج إلى أمد — قليل أو كثير — كما هى الحالة فى الحياة الحقيقية . فلذلك نرى جميع أفراد الفرقة يتفقون على تقسيم الوظائف فيما بينهم بأضمن الصور لإحراز الفوز والمصر ، بدون أن يتركوا مجالاً لديب المحاسدة فى النفوس ؛ لأن نتائج المحاسدة المهلكة لا تلبث أن تظهر بصورة مادية ملموسة بفشل يشمل الحاسد والمحسود . فهذه الألعاب تعود اللاعبين على العمل يداً واحدة ، وتعلمهم الرياسة من غير تكبر ولا تعجرف ، والاتباع بدون خضوع وتذلل . فيمكننا أن نقول : إن هذه الألعاب من أحسن المدارس وأجمع الوسائل لتنمية الخصال الاجتماعية ولتعليم معانى الرياسة والزعامة والتبعية

فنحن فى حاجة إلى تعميم مثل هذه الألعاب ، على ألا تنسى

لحظة واحدة الموائد والغايات الاجتماعية المطلوبة منها ، وألا تترك مجالاً لتردّيها في هوة الفردية والأنانية

ولا حاجة إلى البيان بأن الأطفال والشبان متى تعودوا التناصر بهذه الصورة ، ولو كان في سبيل التسلية واللعب ... رمى تعلموا الترتيب والنظام ، ولو كان مع أشخاص محدودين ... ومتى شعروا بنحنية واضحة ، ولو كان في دائرة ضيقة ... يكونون قد تقدموا في ساحة التربية الاجتماعية وحصلوا على كثير من بذور الحاصل الاجتماعية ، تلك البذور التي لا بد من أن تنمو وتثمر بتأثير الحياة الحقيقية بصورة تدريجية

إن مجال التربية الاجتماعية ووسائلها في المدارس لا تنحصر في الألعاب ؛ فإن أمام المعلمين مجالاً واسعاً ووسائل متنوعة للوصول إلى الغاية نفسها ، ولتقوية تأثير هذه الألعاب وإكمالها :

إن جميع الأساليب والتدابير التي تؤدي إلى تعويد الأطفال والشبان العمل المشترك و (الألبى) ، وتجعلهم يقولون (نحن) ، وتحملهم على الشعور بـ (نحنية) ، أو تثير في نفوسهم ولو شيئاً من عواطف الغيرية . كل ذلك من وسائل التربية الاجتماعية

ففي استطاعة المعلمين أن يعودوا الطلاب (العمل المشترك والإلبى) حتى في الدروس ، كأن يطلبوا منهم أن يشتركوا - فرقا فرقا - في صنع بعض الأشياء في دروس الأشغال اليدوية ، أو أن يتعاونوا على التتبع وجمع المعلومات والوثائق وإجراء التجارب حول أحد الموضوعات في الدروس المختلفة ، أو أن يشتركوا في كتابة بعض الموضوعات في دروس الإنشاء ،

أو أن يتداولوا فيما بينهم لوضع رواية أو تمثيلها
كما أنه في إمكان المعلمين أن يحملوا الطلاب على معاونة بعضهم لبعض
في بعض الأمور ، سواء أكان ذلك في الدروس أم في الأكل واللبس
واللعب ... وإن يعودهم على تأليف الجمعيات وعقد الجلسات واتخاذ
المقررات لغايات مدرسية أو رياضية أو خيرية

وأخيراً يستطيع المعلمون أن يشركوا الطلاب في أمور الإدارة
والمراقبة ، حتى يتركوهم يحكمون أنفسهم بأنفسهم ، فيجتمعون ويتذاكرون
ويصوتون وينتخبون ، ويترأسون ويتبعون ، ويأمرين ويأتمرون ...
حسب ما تقتضيه الحال . ونحن في حاجة شديدة إلى الاستفادة من جميع
هذه الوسائل

أما خارج المدرسة — قبل سنى الدراسة ، وفي خلال تلك السنين
وبعدها — فهناك أيضاً وسائل كثيرة ومتنوعة للتربية الاجتماعية ،
يمكننا أن نلخصها كما نلخصنا وسائل تلك التربية في المدرسة :

إن كل ما يوجه الأفكار والعزائم نحو غاية واحدة ، ويحشد
فيها ... وكل ما يحمل النفوس على التباعد عن الملاحظات الذاتية ، ولو
بصورة مؤقتة — وعلى التفكير بالغير وبالجماعة ، ولو في أوقات مخصوصة —
كل ذلك يدخل ضمن وسائل التربية الاجتماعية

لا مجال لدى الآن للتوسع في تعداد هذه الوسائل وشرحها ؛ إلا أنني
أرى من الضروري أن ألفت الأنظار نحو واحدة منها ، ألا وهي حياة
الجندي والخدمة العسكرية

إن الجندي يعيش — خلال الخدمة العسكرية — خارجاً عن دائرة

الشخصية ، وبعيداً عن حياته الذاتية ؛ حتى إنه ليفترق عن جماعته التربوية والخاصة . إنه يترك داره وبلدته ، وأهله ومهنته ؛ يترك كل شيء يعود له أو لأسرته ، فيعيش مع جماعة من أبناء وطنه ، في معشر مؤلف من أناس آتين من مدن مختلفة ، ومن أسر وطبقات متنوعة ، ومن مذاهب ومن شتى ... إنه ليعيش معهم ، خاضعاً لنظام عام يشمل الجميع ولا يستثنى أحداً . يعيش هناك ، لغاية لا تعود لشخصه ، ولا تنحصر في أسرته ، حتى أنها لا تتركز في بلدته ؛ بل لغاية أسمى من كل ذلك ، لغاية تعود إلى وطنه ، وتشمل أمته ... لماية تتوخى حياة الوطن ورفق الأمة ...

هل من حاجة إلى إيضاح خطورة التأثيرات النفسية والتربوية التي تحدث من جراء هذه الحياة في هذه الظروف ؟ إنني لا أعرف شيئاً يضاهي حياة الجندي ، في تأثيرها على الحاصل الاجتماعية ؛ فالتكثفات العسكرية بمثابة مدارس اجتماعية ، تصل الفرد بالأمة ، وتدخله في أهم حلقة من حلقات المجتمع ، وتجعله يشعر بوجود الأمة والوطن شعوراً واضحاً ، وتعوده التضحية الحقيقية على اختلاف أنواعها — من تضحية الراحة إلى تضحية الدم والنفس — في سبيل الأمة والوطن ...

ولذلك يمكننا أن نقول : إن نظام الحياة العسكرية من أهم وسائل التربية الاجتماعية وأفضلها ...

هذا وما لا يحتاج إلى إيضاح أن قوة المجتمعات البشرية وقدرتها لا تتعين بعدد الأفراد الذين يؤلفونها ، بل تتناسب مع شدة الروابط التي تربط بعضهم ببعض ؛ كما أن صلابة الأحجار والصخور لا تتبع حجمها ،

بل تتناسب مع تماسك أجزائها . فترى بعض الأمم تشبه الأحجار الهشة ،
حتى أنها لتشبه أحياناً أكوام التراب والرمال : لأن أجزائها قليلة
التماسك والالتصاق ولو كانت كثيرة العدد ؛ في حين أن بعض الأمم تشبه
الأحجار الصلبة ، والصخور الصلدة : فإن أجزائها شديدة التماسك
والالتصاق وإن كانت قليلة العدد ... فيجب علينا أن نسعى لجعل
أمتنا المحبوبة متماسكة الأجزاء شديدة الالتصاق ، مثل الصخور ...
لاهشة رخوة الأجزاء قليلة الالتصاق ، مثل الرمال ...

وعلىنا ألا ننسى أننا نعيش في عصر تمت فيه القوى الاجتماعية
نموً عجيبيًا ، فاكتملت فيه النظم الاجتماعية خطورة عظمى
كلنا يعلم ما طرأ من الانقلاب العظيم على حياة الإنسان في كل
مظاهرها - من بيتية إلى صناعية فاجتماعية - من جراء اختراع
الآلات على اختلاف أنواعها

إن تأثير الأنظمة والترتيبات الاجتماعية في الحياة البشرية ، تشبه
شبهًا عظيمًا الدور الذي تلعبه هذه الآلات في حياة الحضارة : وكما
أن الآلات البخارية والكهربائية زادت قوى الإنسان زيادة هائلة ،
فالترتيبات والتأسيسات الاجتماعية أيضاً قد زادت قوة الأفراد زيادة
مدهشة ...

وكما أن الآلات هي منظومة عتلات تُظهر القوى الكامنة في
الأجسام وتعظم تأثيرها تعظيماً كبيراً ، كذلك الترتيبات والتأسيسات
الاجتماعية ، هي منظومة عتلات معنوية ، تُظهر القوى الكامنة في النفوس
وتعظم تأثير الأفراد تعظيماً عاتلاً .

فإذا كانت حضارة القرن العشرين مستندة من جهة إلى الآلات
 المادية ، فإنها تستند من جهة أخرى وبدون شك إلى تلك الآلات
 والعتلات المعنوية التي تعرف بالتأسيسات الاجتماعية ...
 أما وقد أخذنا الآن نستعمل الآلات ونستفيد من خدماتها ، فقد
 أصبح من الواجب علينا أن نهتم بالترتيبات والتأسيسات الاجتماعية
 أيضاً ؛ ونسعى إلى الاستفادة من قواها الهائلة لاستكمال أسباب النجاح
 في معترك الحياة .



الخدمة العسكرية

والتربية العامة

[من محاضرة أقيمت في نادي المعلمين ببغداد]

لو سألتني سائل ما هي أهم الحوادث التي حدثت في السنة الأخيرة في الشرق العربي لأجبت على الفور : هي الشروع في تطبيق قانون الدفاع الوطني في العراق . لأن هذا القانون يستهدف جعل الجيش آلة دفاع وطنية تستمد قوتها من جميع طبقات الأمة ، وفقاً لمبدأ « الخدمة العسكرية الإلزامية العامة » عوضاً عن نظام التطوع المأجور

من المعلوم أن « الخدمة العسكرية الإلزامية » من المبادئ التي أخذت بها جميع الأمم المتقدمة ، وأن هذا المبدأ يقضى بتهيئة جميع أفراد الأمة إلى خدمة الدفاع عند الإقتضاء ، ويجعل الجيش ممثلاً لقوى الأمة المكنوزة بكل معنى الكلمة

غير أنني لا أود الاسترسال في البحث عن فوائد الخدمة العسكرية العامة من هذه الوجهة ؛ بل أود أن أحصر بحثي في فوائد هذه الخدمة الإلزامية من وجهة تأثيرها على التربية العامة .

إذا ألقينا نظرة عامة على التطورات الاجتماعية والسياسية التي حدثت في العالم المتمدن خلال القرن الأخير ، وجدنا أن هذه التطورات

أوجدت مؤسستين إلزاميتين عامتين : مؤسسة التعليم الإلزامي ، ومؤسسة الخدمة العسكرية الإلزامية

إن المؤسسة الاجتماعية الأولى تتمثل وتتجلى في المدارس الابتدائية ؛
وأما المؤسسة الاجتماعية الأخرى فتتمثل وتتجلى في الثكنات العسكرية .
وإذا لاحظنا عمل هاتين المؤسستين من الوجهة الاجتماعية العامة
وجدنا بينهما — بعض المماثلة : فإن الأولى تأخذ الطفل من عائلته ، وتضمه
إلى أترابه ، وتعهده بالتربية والتعليم لمصلحة أمته ؛ والثانية تأخذ الشاب
من بيئته ، وتضمه إلى أمثاله وتعهده بتهيئته لخدمة الدفاع عن وطنه
فعمل المدرسة في الطفل يشبه عمل الثكنة في الشاب ، بهذا الاعتبار ؛
فكل واحدة من هاتين المؤسستين تأخذ الفرد من المجتمع الخاص الذي
يناسب إليه ، وتدخله في مجتمع عام وتعهده بالتربية والتدريب حسب
ما تقتضيه المصلحة العامة . فيمكننا أن نقول : إن النظم الاجتماعية
العصرية تحتم على كل فرد من أفراد الأمة أن يدخل كل واحدة من
هاتين المؤسستين في دور خاص من أدوار حياته ؛ فيمر من المدرسة
في طفولته ، ومن الثكنة في شبابه

فيمكننا أن نعتبر الثكنة العسكرية — من هذه الوجهة — مؤسسة
تربوية عامة مثل المدرسة الابتدائية

مع هذا إذا تعمقنا في المقارنة نجد أن سيطرة الثكنة على حياة
الفرد وتأثيرها فيه ، تكون أشد وأقوى من سيطرة المدرسة على حياته
وتأثيرها فيه

لأن المدرسة تأخذ الفرد من بيئته الخاصة وعائلته الأصلية كل يوم
 لعدد محدود من الساعات فقط ؛ ثم تعيده إلى بيئته الخاصة وتركه يعيش
 وينام في داره ، ويقضى بقية ساعات اليوم مع أهله ، في حين أن الشكنة
 تحتكر حياة الفرد أكثر من ذلك ؛ لأنها لا تكتفى بأخذ البعض من
 ساعات أشغاله من كل يوم ، بل تقضى عليه بالانفصال عن عائلته الأصلية
 وبيئته الخاصة ، وتحتج عليه أن يعيش مع زملائه في بيئة جديدة ، لمدة
 طويلة ، مدة تعد بالشهور وقد تلغ السنين

ولا حاجة لبيان أن انفصال الشاب من بيئته الخاصة بهذه
 الصورة ، منكباً على الحياة العسكرية انكباً كلياً مما يؤثر على نفسيته
 تأثيراً عميقاً

أولاً لأن الحياة العسكرية حياة حركة وتعب ؛ فهي تقوى
 في الشباب روح الحركة والنشاط ، وتعوده على خشونة العيش وتحمل
 المشاق ، وتبني فيه شيم الرحولة والجلد
 ومن جهة أخرى أن الحياة العسكرية حياة نظام وانضباط ؛ تتطلب
 القيادة من البعض واتباع من البعض ، وتعطى للنظام الموقع الأول
 في كل شيء . فالشاب الذي يدخل الشكنة يضطر إلى أن يعيش عيشة
 منتظمة ، مهما كان بعيداً عن النظام في حياته الاعتيادية ؛ ويتشرب
 بروح الانضباط مهما كان محروماً من روح الاتقياد في حياته الخارجية .
 فالشاب الغني يضطر إلى الأثبات بأوامر الرئيس الذي قد يكون فقيراً .
 والجدى المستنير يضطر إلى العمل بإيعازات العريف الذي قد يكون
 جاهلاً .

ولا شك في أن كل ذلك يعلم الشاب معنى الانضباط الاجتماعي ويكسبه السجايا الاجتماعية التي يقتضيها هذا الانضباط فعلاً

فضلاً عن أن الحياة العسكرية حياة تضحية وإيثار : إذ الجندي يعيش خلال الخدمة العسكرية خارجاً عن دائرة أعماله الأصلية بعيداً عن حياته الذاتية ، حتى أنه يعيش مفترقاً عن جماعته القريبة الخاصة . إنه كما قلنا في كلمة أخرى يترك داره وبلدته وأهله ومهنته . يترك كل شيء يعود له أو لأسرته . فيعيش مع جماعة من أبناء وطنه في معشر مؤلف من أناس آتين من مدن مختلفة ، ومن أسر وطبقات متنوعة ، ومن مذاهب ومهن شتى . إنه يعيش بين جميع هؤلاء خاضعاً لنظام عام يشمل الجميع . يعيش هناك عاملاً لغاية لا تعود إلى شخصه ، ولا تنحصر في أسرته ، حتى أنها لا تتمركز في بلده ، بل لغاية أسمى من كل ذلك : لغاية تعود إلى وطنه وتشمل أمته ، لغاية تتوخى حياة الوطن وسعادة الأمة

ولا حاجة لبيان أن ظروف هذه الحياة تؤثر تأثيراً عميقاً في نفسية الشباب ، وتقوى الخصال الاجتماعية بمقياس واسع

ويمكننا أن نقول بهذا الاعتبار : إن الشككات العسكرية بمثابة مدارس اجتماعية تعمل على تخليص الفرد من الأنانية وتعويده الإيثار وتجعله يشعر بوجود الغير - الوطن والأمة شعوراً واضحاً ، وتعوده التضحية الحقيقية على اختلاف أنواعها من تضحية الراحة إلى تضحية الدم والنفس في سبيل الأمة والوطن

من المعلوم أن الإنسان (مدني بالطبع) كما قال الفلاسفة منذ القروش

القديمة ، و (مخلوق اجتماعي) كما يقول علماء الاجتماع الآن . فإنه لا يستطيع أن يعيش بمفرده ، بل يعيش دائماً مندمجاً في جماعة من أبناء نوعه ؛ غير أن درجة هذه الاجتماعية وقوة هذا الشعور الاجتماعي لا تتساوى عند جميع الأفراد : فقد تكون قوية عند البعض وضعيفة عند الآخرين . والتربية الاجتماعية تستهدف تقوية الروح الاجتماعية عند الأفراد . وأهم وسائل هذه التربية هي العيشة الاجتماعية والعمل الاجتماعي . وبهذا الاعتبار نستطيع أن نقول : إن الحياة العسكرية من أفعال وأنجع هذه الوسائل ، كما أن تعميم الحياة العسكرية بين جميع الشبان — عن طريق خدمة العلم الإلزامية — من أهم الوسائل لنشر هذه التربية وتوحيد اتجاهها

وقد اتبعت بعض المفكرين إلى أهمية الخدمة العسكرية من هذه الوجهة في البلاد الغربية منذ بدء الأخذ بها ؛ غير أن أجلى آثار هذا الاتجاه تجلى بعد الحرب العالمية في الخطوة التي انتهجتها الأمة البلغارية . فمن المعلوم أن الحلفاء بعد انتصارهم على الدول المركزية فرضوا على الدولة البلقانية معاهدة « نويي » وحثوا عليها إلغاء نظام التجنيد . فالدولة البلقانية خضعت لأحكام هذه المعاهدة ؛ غير أن مكرها شعروا بأن ضرر ذلك سوف لا ينحصر في حرمانهم من جيش الدفاع ، بل سيؤدي إلى حرمانهم من التربية الاجتماعية التي كان يحصل عليها شبابهم خلال الخدمة العسكرية ؛ فقد استسلموا إلى الحرمان من الجيش ، غير أنهم لم يشاءوا أن يستسلموا إلى حرمان شبابهم من تلك التربية . لأنهم شعروا بوجه خاص أن هذا الحرمان قد يكون قتالاً بالنسبة إلى الأمة البلقانية ؛

لأنه لم يمض بعد أكثر من أربعين عاماً على استقلالهم القسـمى ، وعشرة أعوام على استقلالهم التام . ولذلك بحثوا ملياً فى الأمر وأحدثوا آخر الأمر نظام الخدمة المدنية الإلزامية : حتموا على كل شاب بلغ العشرين من العمر ، أن ينفصل عن داره ثمانية أشهر ، يضع نفسه وعمله فى خلالها تحت تصرف الدولة للقيام بالخدمات المدنية . إنهم استفادوا من « كتاب العمل » التى أوجدوها بهذه الصورة فى إنجاز المشاريع العمرانية ، غير أن غايتهم الأصلية ومنفعتهم القصوى منها كانت فى إدامة روح الاجتماع والتضحية والانضباط فى نفوس الشباب .

قارنت ، فى بداية حديثى ، بين المدرسة والشكـنة ، وأظهرت بعضاً من أوجه الشبه والمباينة بينهما . وأود أن أعود إلى تلك المقارنة مرة ثانية ظناً أن التعليم الإلزامى يتناول الأطفال ، والخدمة العسكرية الإلزامية توجه وجهها نحو الشبان ؛ فالأولى تؤثر فى نفسية الأطفال ، والثانية تؤثر فى نفسية الشبان

وقد أخذ المفكرون والعلماء يهتمون بسن الشباب اهتماماً عظيماً ، حتى لقد ظهر بينهم من يقول : إن سنى التربية الأخلاقية الحقيقية ليست سن الطفولة ، بل هى دور الشباب . فإن كثيراً من الغرائز النفسية لا تظهر إلا بعد المراهقة ؛ فالتربية الخلقية التى يمكن أن تعطى فى الطفولة قد تندثر تحت سيل الغرائز التى تظهر بعد المراهقة . لقد اعتاد الناس أن يقولوا دوماً : « التعليم فى الصغر كالنقش فى الحجر » ولكن هل يجوز لنا أن نقول ذلك ، بدون قيد ولا شرط ؟ إن الإنسان ليس مخلوقاً

جامداً مثل الحجر، فلا يجوز تشبيه تعليمه بالنقش في الحجر. فإذا أردنا أن نشبه التعليم بالنقش وجب أن نشبهه بالنقش في الشجر، على الأقل. لا في الحجر. وكلنا يعلم أن ما ينقش على الشجر لا يبقى على حاله عند النمو بوجه من الوجوه، فضلاً عن البون الشاسع الموجود بين التعليم والنقش

وعلى كل حال نستطيع أن نقول بدون تردد: إن سنى الشباب تحتاج إلى التعهد بالتربية بقدر سنى الطفولة إذا لم يكن أكثر منه. إن هذه الحقيقة أخذت تسيطر على أعمال الدول بمقياس واسع، فالشباب أصبح موضع اهتمام الجميع

لقد اعتاد المفكرون أن يسموا القرن الذي نعيش فيه باسم «عصر الطفل» حسب تنبؤات الكاتبة السويدية الشهيرة (الآن كي)؛ غير أن بعض المفكرين أخذوا يقولون بأن الحضارة القادمة ستكون حضارة الشباب...

وعلى كل حال يجب أن ينظر إلى عمل الخدمة العسكرية في التربية العامة كنتم لعمل التعليم الإلزامي. ولذلك يجب أن تؤسس صلات وثيقة بين المدرسة والشكنة. فعلى المدرسة أن تهيب الأطفال إلى خدمتهم العسكرية المستقبلية، وعلى الشكنات أن تعمل لإتمام مفعول دراستهم السابقة.

وقد سلكت الأمم المختلفة، لضمان هذا التعاون بين المدرسة والشكنة، طرائق متنوعة، لا أود أن أسترسل في تعدادها الآن

غير أنني أود أن أشير بوجه خاص إلى أهمية هذه المسائل بالنسبة إلينا:

قلنا إن الخدمة العسكرية العامة من أهم الوسائط التي تفيد التربية الاجتماعية، وتزيد في روح التماسك والانضباط بين أفراد الأمة. ولا أراى في حاجة إلى التدليل بأن حاجتنا نحن إلى كل ذلك أقوى بكثير من حاجة الأم الأخرى. فإن روح الفردانية قوية عندنا بعكس روح الاجتماعية التي لا تزال ضعيفة في نفوسنا. وربما كان ذلك متأثراً من الحوادث التاريخية التي أخرجت تكتلنا واتحادنا وتكوننا كأمة متماسكة متلاصقة ...

فإذا كانت الخدمة العسكرية العامة أفادت التربية الاجتماعية لدى جميع الأم، فلا شك في أن فائدتها لنا ستكون أكبر من جميعها تدرجات ...



أنواع المدارس وأنظمتها

نظرة إجمالية

— ١ —

تقسم المدارس في جميع البلاد إلى ثلاث درجات أصلية : ابتدائية ،
وثانوية ، وعالية

فالمدارس الابتدائية ، تؤلف الدرجة الأولى والدنيا من معاهد التعليم ؛
والغرض منها « تعليم الأطفال وتربيتهم » منذ السادسة أو السابعة
من أعمارهم ؛ وهي ترمى إلى إكساب المعلومات والعادات اللازمة لجميع
الأطفال على حد سواء ، مهما كانت المهن التي سيمارسونها والمسالك التي
سيسلكونها فيما بعد

أما المدارس الثانوية ، فتؤلف الدرجة الثانية والوسطى من معاهد
التعليم ؛ وهي تستهدف « تعليم المراهقين وتربيتهم » بعد انتهائهم من
الدراسة الابتدائية تعليماً أرقى من التعليم الابتدائي وتربية أتم من التربية
الابتدائية . وترمى إلى رفعهم إلى المستوى العلمي الضروري للاستفادة
من معاهد التعليم العالية من جهة ، ولتكوين « النخبة المتوسطة أى الطبقة
المديرة الوسطى » من الأمة من جهة أخرى

وأما المدارس العالية ، فهي الدرجة الأخيرة والعليا من معاهد
التعليم ؛ وهي تستهدف « تعليم الشبان وتربيتهم » — بعد انتهائهم

من الدراسة الثانوية — تعليمياً أرقى وتربية أتم من التي حصلوا عليها خلال تلك الدراسة ، ترقى بهم إلى للمستوى العلمى الضرورى لتكوين « النخبة أو الطبقة المديرة العليا » من الأمة

إن هذه التعريفات كافية لإظهار الفروق والعلاقات الموجودة بين هذه الدرجات المدرسية :

(١) — إن كل درجة من هذه الدرجات الثلاث تستهدف تعليم « الجيل الجديد » وتربيته فى دور من أدوار الحياة المتتالية ؛ فالمدارس الابتدائية تقوم بمهمة التعليم والتربية فى عهد الطفولة ، والمدارس الثانوية تتعهد بإتمام ذلك فى عهد المراهقة ، والمدارس العالية تتم هذا العمل فى عهد الشباب

ومع هذا يجب ألا يعزب عن البال ، أن الدراسة الابتدائية قد تستهدف تعليم المراهقين أو الشبان أو الكهول الذين لم يتمكنوا من الدرس فى طفولتهم ؛ كما أن الدراسة الثانوية أيضاً تستهدف تعليم الشبان أو الكهول الذين لم يتمكنوا من مواصلة الدرس فى عهد مراهقتهم . فيمكننا أن نقول إن الأوصاف الأساسية التى تتميز بها الدراسة الابتدائية عن الثانوية ، لا تتبع أعمار الطلاب الذين يتلقونها ، بل تتعين بالمستوى العلمى والغاية الاجتماعية التى تستهدف بها

(ب) — إن كل درجة من هذه الدرجات الثلاث تستهدف تكوين طبقة من طبقات الأمة ؛ لأن كل أمة تنقسم — من الوجهة الاجتماعية — إلى ثلاث طبقات أساسية : الطبقة الأولى وتتألف من سواد الناس ؛ والطبقة العليا وتتألف من الرجال الذين يديرون شؤون الأمة

ويؤثرون في سير هذه الشؤون تأثيراً كبيراً — سواء أكان ذلك عن طريق الوظيفة الرسمية أم كان بحكم المنزلة أو السيطرة العلمية والاجتماعية والاقتصادية — وسواء أكان في ساحة الإدارة أم السياسة أم في الأدب والعلم أم في الصناعة والتجارة ؛ وأما الطبقة الثالثة فتتألف من الرجال الذين يشغلون منزلة متوسطة بين عامة الناس وأولى الأمر؛ ويكونون بمثابة حلقة الاتصال بين هاتين الطبقتين . وتعرف الطبقة العليا باسم الطبقة المديرة *la classe dirigeante* أو النخبة العليا *la haute élite* والطبقة الدنيا تعرف باسم « طبقة العوام » أو « الناس » أو « سواد الناس » . وأما الطبقة الوسطى فتعرف باسم « الطبقة المتوسطة » *classe moyenne* أو النخبة المتوسطة *l'élite moyenne*

وغني عن البيان أن تكون أفراد الطبقات العليا والمديرة الراقية يتطلب تعليماً أرق وتربية أتم مما يتطلبه تكوين الطبقات الوسطى ؛ كما أن تكون أفراد الطبقات الوسطى أيضاً يتطلب تعليماً أرق وتربية أتم مما يحتاج إليه سواد الناس

فيمكننا أن نقول إن كل درجة من درجات التحصيل الثلاث ، تقابل حاجات كل طبقة من هذه الطبقات الثلاث

(ج) — إن الدراسة العالية تقوم على الدراسة الثانوية وتكملها ؛ كما أن الدراسة الثانوية تتأسس على الدراسة الابتدائية وتتممها . فيمكننا أن نقول إن درجات الدراسة الثلاث ، بمثابة « ثلاثة طوابق » ، تؤلف بناية واحدة

غير أنه يجب ألا يغرب عن البال ، أن هذه الطوابق الثلاثة

لا ينطبق بعضها على بعض كل الانطباق ؛ فالطابق الأعلى مثلاً لا يعلو إلا قسماً محدوداً من الطابق الثانى ، كما أن هذا الطابق الثانى نفسه أيضاً لا يرتفع إلا فوق قسم صغير من الطابق الأول . فإذا شبهنا مجموع معاهد التعليم ببناية كبيرة مرتقعة ، وجب أن لا ننسى أن قسماً كبيراً من هذه البناية ذو طابقين فقط ، كما أن قسماً أكبر من ذاك ذو طابق واحد ليس غير

ومع هذا لا يمكن لأحد أن يصعد الطابق الأعلى دون أن يصعد السلم الموضوع فى الطابق الثانى ، أو يصعد الطابق الثانى دون أن يصعد إليه من الطابق الأول

- ٢ -

هذا ، ومن جهة أخرى تنقسم المدارس — باعتبار ماهية الغايات التى ترمى إليها بوجه خاص — إلى نوعين أساسيين :

(أ) — المدارس التى تستهدف الثقافة العامة والتعليم العام

(ب) — التى تستهدف التربية المهنية والتعليم المهنى الخاص

فإن المدارس التى من النوع الأول لا تتعهد بتجضير الطلاب إلى مهنة معينة ، بل تسعى إلى تجهيزهم بمعلومات عامة وتثقيفهم بثقافة أساسية ، وتترك مهمة إكسابهم المعلومات والعادات اللازمة للمهنة التى سيختارونها فيما بعد ، إلى المدارس والمعاهد التى هى من النوع الثانى . والمدارس التى من هذا النوع هى التى تتعهد بتهيئة الطلاب إلى مهنة معينة خاصة ، كالتيجارة أو الزراعة أو الصناعة أو الهندسة

يظهر من ذلك ، أن المدارس التي من النوع الثاني تستند بوجه عام على المدارس التي من النوع الأول ؛ لأن الدراسة المهنية تحتاج حتماً إلى شيء قليل أو كثير من الدراسة العامة والثقافة العامة

ومما يجدر بالذكر أن مزاوِلِ المهن المختلفة ينقسمون — مثل سائر أفراد الأمة — إلى طبقات عديدة — دنيا ووسطى وعليا — ؛ فالمدارس التي تتعهد بتحضير الطلاب إلى تلك المهن أيضاً يجب أن تنقسم — مثل المدارس العامة — إلى درجات ابتدائية وثانوية وعالية

فإذا استعرضنا الأعمال الصناعية المختلفة مثلاً ، نجد بينها ما لا يتطلب شيئاً من التحضير غير « احتراف عملي » مستند على دراسة ابتدائية بسيطة ؛ وما يتطلب دراسة صناعية خاصة مؤسسة على دراسة عامة متوسطة ؛ بل وما يحتاج إلى دراسة صناعية راقية ، لا بد لها من أن تستند على ثقافة عامة قوية ودراسة ثانوية تامة ؛ فالمعاهد التعليمية التي تؤهل الطلاب إلى الدرجة الأولى من هذه المهن ، تعد من المدارس الصناعية الابتدائية ؛ والتي تؤهل إلى الدرجة الثانية من هذه المهن ، تعتبر من المدارس الصناعية المتوسطة أو الثانوية ، وأما التي تؤهل إلى الدرجة الثالثة من هذه المهن ، فتعتبر من المعاهد الصناعية العالية

يظهر من هذه التفصيلات ، أن عمل المدارس الابتدائية الاعتيادية لا ينحصر في التعليم العام ، بل يشمل إعداد الطلاب لتعلم المهن أيضاً ، كما أن عمل المدارس الثانوية لا ينحصر في الدراسة الثانوية العامة ، بل يشمل إعداد الطلاب للمدارس المهنية العالية أيضاً

إن المدة التي تستغرقها كل درجة من درجات التعليم الثلاث ،
لم تكن متساوية في جميع البلاد

فمدة الدراسة الابتدائية تتحول بين أربع وثمانى سنين ؛ فهي
أربع سنين في بلغاريا ، وخمس في تركيا ، وست في العراق ، وسبع في بولونيا
وثمان في بروسيا

وأما مدة الدراسة الثانوية ، فتتحوّل بين خمس وتسع سنين ؛ فهي
خمس سنين في العراق ، وست في تركيا ، وسبع في بولونيا ، وثمان في
السويد وتسع في بروسيا

غير أنه يجب أن يلاحظ أن الفروق التي تظهر من مقارنة بعض هذه
الأرقام ببعض مقارنة انفرادية ، لا تدل على فروق حقيقية وفعلية ؛
لأن الحد الذي يفصل الدراسة الابتدائية عن الثانوية من الأمور
الاعتبارية ولاصطلاحية التي تختلف باختلاف الممالك والبلدان :
فإن الدراسة الثانوية في العراق مثلاً تبتدىء بعد إتمام الدراسة
الابتدائية التي تستغرق عادة ست سنين ؛ في حين أن هذه الدراسة
تبتدىء في بروسيا بعد انتهاء القسم الأول من الدراسة الابتدائية ؛
وهذا القسم لا يستغرق عادة أكثر من أربع سنين ؛ فيمكننا أن
نقول : إن الصف الأول من صفوف الدراسة الثانوية في بروسيا يقابل
— بهذا الاعتبار — الصف الخامس من صفوف الدراسة الابتدائية
في العراق

هذه نقطة جوهرية يجب ألا تغرب عن البال ، عند ما يراد

مقارنة النظم المدرسية المقررة في البلاد المختلفة : إن مبدأ الدراسة التي تسمى باسم « الابتدائية » ثابت ومتماثل تقريباً في كل البلاد المتمدينة ؛ غير أن مبدأ الدراسة التي تسمى باسم « الثانوية » يختلف باختلاف البلاد ؛ فالطريقة الوحيدة التي تساعد على إظهار الفروق الحقيقية الموجودة بين النظم المدرسية المختلفة هي : ملاحظة المدة التي تستغرقها الدراسة الثانوية مع مدة الدراسة الابتدائية التي تتقدمها ؛ وبتعبير آخر : حساب عدد السنين التي تمر منذ بدء الدراسة الابتدائية ، وملاحظة أعمار الطلاب الذين يدرسون عادة في كل صف من الصفوف

فإذا لاحظنا مجموع السنين التي يقضيها الطلاب عادة في الدراسة الابتدائية والثانوية ، نجد أنه : (٦ ب + ٥ ث) في العراق ، (٥ ب + ٦ ث) في تركيا ، (٧ + ٥) أو (٤ + ٨) في بولونيا ، (٦ + ٦) أو (٨ + ٤) في الولايات المتحدة الأمريكية ، و (٤ + ٩) في ألمانيا ...

ولا حاجة إلى تبين أن الفروق التي تظهر من مقارنة بعض هذه الجمل ببعض ، تقل كثيراً عن الفروق التي تترأى من مقارنة كل مدة من مدد الدراسة الابتدائية والثانوية على الانفراد

ومما يجدر بالذكر أن المدد المخصصة لكل واحدة من الدراستين الابتدائية والثانوية — تقسم بدورها — في معظم البلاد — إلى دورتين متتاليتين ، يستطيع الطلاب أن ينفصلوا عن مدرستهم عند الانتهاء من أولها عند الاقتضاء . فيمكننا أن نقول إن الدراسة الابتدائية تتم في المدد التالية : ٣ + ٢ في تركيا ، ٥ + ٢ في العراق ، ٤ + ٣ في بولونيا ،

٤ + ٤ في بروسيا . وأما الدراسة الثانوية ، فإنها تتم في المدد التالية :
 ٣ + ٢ في العراق ، ٣ + ٣ في تركيا ، ٣ + ٤ في بولونيا ؛ ٣ + ٦ في ألمانيا

— ٤ —

إن الدراسة الثانوية تستند — كما بينا ذلك آنفاً — على دراسة ابتدائية بوجه عام :

غير أن هذه الدراسة الابتدائية التي تكون أساساً للدراسة الثانوية تعطى في بعض البلاد في مدارس ابتدائية من نوع خاص ، في حين أنها تعطى في بعض البلاد في المدارس الابتدائية العامة .

ففي البلاد التي تتبع النظام الأول ، يوجد نوع خاص من المدارس الابتدائية ، يقصد منه إعداد الطلاب لتلقى الدروس الثانوية بوجه خاص ؛ فالآباء الذين يودون تعليم أطفالهم تعليماً ثانوياً أو عالياً ، يرسلونهم إلى هذا النوع من المدارس الابتدائية منذ بدء حياتهم المدرسية .
 وأما سائر الآباء الذين لا يريدون تعليم أطفالهم تعليماً راقياً ، فيرسلونهم إلى المدارس الابتدائية العامة ، التي لا تهتم بإعدادهم لتلقى الدروس الثانوية .
 وأما البلاد التي تتبع النظام الثاني فلا توجد فيها مدارس ابتدائية مؤسسة بقصد إعداد الأطفال للدراسة الثانوية بوجه خاص ، فجميع الأطفال يتلقون دروسهم الابتدائية في مدارس عامة من نوع واحد سواء أكانوا من الذين سيتمكنون من مواصلة الدراسة إلى حين التخرج من المدارس الثانوية أو العالية ، أم كانوا من الذين سيضطرون — بحكم

أحوال عائلاتهم الاجتماعية والاقتصادية — إلى الاكتفاء بالدراسة الابتدائية ، أو بدراسة احترافية بسيطة ، أو دراسة مهنية متوسطة

ومن الواضح أن هذه النظم المدرسية ذات علاقة شديدة بالنظم الاجتماعية والسياسية ، لأن النظام الثانى يجمع جميع أطفال الشعب فى مدرسة واحدة ، سواء أكانوا من أولاد الأغنياء أم من طبقة الفقراء ، وسواء أكانوا من الدين تضطرم حالة عائلاتهم الاقتصادية إلى خوض غمار العمل والسعى وراء الرزق بعد دراسة بسيطة قصيرة ، أم من الذين تمكنهم حالتهم الاقتصادية من مواصلة الدراسة مدة طويلة ، ولا تضطرم إلى خوض غمار العمل والارتزاق قبل انتهائهم من الدراسة الثانوية أو العالية ...

وأما النظام الأول فيفرق بين هذين الصنفين من الأطفال منذ أوائل حياتهم الدراسية ولا يترك مجالاً لاجتماعهم على مقعد واحد فى مدرسة واحدة فيمكننا أن نقول إذن : إن النظام الأول هو « نظام تعليمى أرسقراطى » وأما النظام الثانى فهو « نظام تعليمى ديمقراطى » والنظام الأول كان هو السائد فى معظم الممالك الأوربية قبل الحرب العالمية ؛ غير أنه أخذ يترك محله إلى النظام الثانى منذ انتهاء الحرب الكبرى فى أكثر البلاد

والأمة التى بذل سربوها ومفكروها أعظم الجهود فى هذا السبيل هى الأمة الألمانية ؛ فإنهم أخذوا يطالبون بتوحيد الدراسة الابتدائية منذ مدة طويلة ، إذ كانوا يقولون ، شعب واحد ، ومدرسة واحدة ، إلى أن تمكنوا من إدماج هذا المبدأ فى دستور الدولة الألمانية الذى

وضع في « وايمار » بعد انتهاء الحرب ؛ وحوّروا نظمهم التعليمية وفق هذا المبدأ تحويراً تاماً

إن روسية السوفيتية أيضاً دانت بهذا المبدأ بطبيعة الحال . وأما إنجلترا فظلت متمسكة بالنظام الأول ، كما أن فرنسا لم توفق إلى الآن للتخلص من النظام القديم ، بالرغم من جهود مفكريها المجددين . وأما البلاد الشرقية ، فمصر لا تزال باقية على النظام الأول ، وربما كانت بعيدة عن التفكير في تبديله . أما تركيا فتركت النظام الأول منذ بضع سنين . وأما العراق فقد أنس معارفه على المبدأ الثاني منذ قيام الحكومة الوطنية فيه

— ٥ —

تعتبر الدراسة الابتدائية « إلزامية وإجبارية » في جميع البلاد الراقية . فعلى جميع الأطفال أن يدرسوا في مدرسة ابتدائية ، وعلى جميع أفراد الأمة أن يكونوا قد أتموا على الأقل دراستهم الابتدائية . هذه من المبادئ المقررة لدى جميع الأمم .

ومما يجدر بالذكر أن مبدأ « إلزامية التعليم الابتدائي » يلازم مبدأ آخر وهو « مجانية هذا التعليم » « فإدنا نجبر الآباء على تعليم أولادهم في المدارس الابتدائية ، يجب علينا أن نجعل الدراسة فيها مجانية » . وهذا المبدأ أيضاً من الأمور المقررة في جميع البلاد .

غير أن حدود هذه المجانية وشمولها من الأمور التي تختلف باختلاف

البلاد :

إن الحد الأدنى لمجانبة التعليم هو : « عدم أخذ أجور خاصة من الطلاب الذين يدرسون في المدارس الابتدائية » .

غير أن هذا القدر من « المجانية » يعتبر « غير واف بالمقصود » في كثير من البلاد الراقية ، لأن نفقات الدراسة لا تنحصر في حقيقة الأمر بالأجور المدرسية : فهناك المبالغ التي يجب أن تصرف لشراء الكتب والأقلام والدفاتر اللازمة للطلاب ، وهذه المبالغ أيضاً تعتبر في كثير من البلاد من جملة « نفقات الدراسة » وتدخل في حدود « المجانية » .

وعدا ذلك يقولون في بعض البلاد : « إننا نخير الآباء على إرسال أولادهم إلى المدرسة ليدرسوا فيها طول النهار ؛ فيترتب علينا أن نتعهد بإطعام هؤلاء الأطفال وقت الظهر في المدرسة ولا سيما إذا كانوا من الفقراء » كما يقولون : « إننا نحتم على الآباء أن يرسلوا أولادهم إلى المدرسة ، ولو كانت مساكنهم بعيدة عنها ؛ فيترتب علينا إذن أن نتعهد بنقلهم من مساكنهم إلى المدرسة ومن المدرسة إلى مساكنهم ، وأن نقوم بالنفقات اللازمة لذلك أيضاً » .

حتى أنهم يقولون في بعض البلاد : « إننا نحرم الآباء والأمهات من مساعدة أطفالهم بسبب إجبارهم على الدرس ؛ فيترتب علينا أن نعوضهم عن أضرار هذا الحرمان ، إذا كانوا في حاجة إلى مثل هذا التعويض » وهكذا نجد أن كل أمة تفسر المجانية بأحد هذه المعاني الواسعة أو الضيقة ، حسب ما تسمح لها أحوالها المالية والاقتصادية

وأما مدة « الدراسة الإلزامية » فإنها تختلف بين ٤ و ٨ سنين : نبتدىء عادة ببدء السنة السابعة من العمر ، وتستمر حتى انتهاء السنة

الحادية عشرة أو الرابعة عشرة

إن جميع الأمم واجهت مشاكل عديدة لتثبيت حدود التعليم الإلزامي ؛ لأن الدراسة التي يمكن أن تعطى قبل الرابعة عشرة من العمر تبقى ناقصة ، وتكون غير كافية بحاجات الرجال بطبيعة الحال ، غير أن تمديد مدة الإلزام أيضاً لا يخلو من محاذير اقتصادية عديدة ، أهمها تأجيل أجل العمل والارتزاق إلى درجة قد تؤدي إلى ارتباك حياة العائلات . ولهذا السبب قد استحدثوا في معظم البلاد « دروساً إتمامية » يتلقاها المراهقون والشبان في أوقات وفواصل مناسبة بعد انتهاءهم من الدراسة الابتدائية ، على أساس بضعة دروس في كل أسبوع طول السنة ، أو ستة أو ثمانية دروس في الأسبوع في بعض شهور السنة ، وقد أصبحت هذه الدراسة أيضاً إلزامية في بعض البلاد .

- ٦ -

إن تعيين الموضوعات التي يجب أن تدرس في المدارس الابتدائية لم يكن مثاراً لمشاكل كبيرة ومناقشات طويلة ، لأن الغايات التي تستهدفها الدراسة الابتدائية بسيطة محدودة لا يصعب تحقيقها كلها صفقة واحدة .

غير أن تحديد الموضوعات التي يجب أن تدرس في المدارس الثانوية كان من الأمور التي أوجدت مشاكل كبيرة ، وأثار مناقشات طويلة ، واستوجبت القيام بتشكيلات متنوعة ، لأن الغايات التي تستهدفها الدراسة الثانوية كثيرة ومعقدة إلى درجة يصعب معها تحقيقها كلها دفعة واحدة .

إن أهم المسائل التي أثرت في تنظيم المدارس الثانوية في البلاد الغربية كانت مسألة الثقافة الكلاسيكية ، وبتعبير آخر مسألة تعليم اللغتين القديمتين اللاتينية واليونانية وآدابهما باعتبارهما « من أسس الثقافة الأوروبية ، ومن ضرورات الثقافة الراقية » .

كان هذا التعليم يشغل القسم الأعظم من أوقات الدراسة في جميع المدارس الثانوية في كل البلاد الأوروبية إلى عهد قريب . غير أنه كلما ترقى العلوم الحديثة وزادت سيطرتها على فروع الحياة العامة توسعت علاقات الأمم بعضها ببعض ، واشتدت حاجة الناس إلى تعلم اللغات الحية العصرية ، وتزعزعت مكانة اللاتينية واليونانية ، وظهرت ضرورة قطعية لتنويع خطط الدراسة في المدارس الثانوية . وفي كل البلاد نجد خطأ عديدة ، بعضها يحتم تعليم اللاتينية مع اليونانية ، وبعضها يحتم تعليم اللاتينية دون اليونانية ، في حين أن بعضها لا يدخل إحدى هاتين اللغتين بين مواد الدراسة ، كما نجد أن بعض المدارس العالية يتطلب من الذين يودون الالتحاق إليها دراسة كلاسيكية مع معرفة اللغات القديمة ، في حين أن بعضها يتطلب دراسة عصرية مع معرفة اللغات الحية ، وبعضها يتطلب دراسة أدبية أكثر منها علمية ، في حين أن بعضها يتطلب دراسة علمية أكثر منها أدبية .

إن كل خطة من هذه الخطط المتنوعة تطبق في بعض البلاد في فرع خاص ، وفي بعض البلاد في نوع خاص من المدارس الثانوية . ففي البلاد التي تسير على النظام الأول لا يوجد إلا نوع واحد من المدارس الثانوية ؛ وتتفرع كل مدرسة — ابتداء من بعض

الصفوف — إلى فرعين أو ثلاثة فروع ، يسير التدريس في كل فرع منها على خطة خاصة . فيختار كل طالب الفرع الذي يوافق رغباته وأهدافه الخاصة ، عندما يصل إلى الصف الذي يبدأ فيه التفرع وأما في البلاد التي تسير على النظام الثاني ، فيوجد أنواع عديدة من المدارس الثانوية ، يسير كل منها على خطة خاصة ، ويختار كل طالب المدرسة التي توافق رغباته وأهدافه الذاتية منذ بدئه الدراسة الثانوية .

وهناك نظام ثالث وهو عدم جعل جميع الدروس إجبارية وعدم تثبيت خطط دراسية قطعية ، وتخير الطلاب في تكوين (مجموعة الدروس التي سيتلقونها في كل صف) ، حسب غايتهم وتزعاتهم الخاصة على شرط مراعاة بعض القيود المحدودة .

إن أتم النماذج للنظام الأول يشاهد في فرنسا ، وأحسن النماذج للنظام الثاني يشاهد في ألمانيا . وأما أكل النماذج للنظام الثالث فيشاهد في بعض الولايات المتحدة الأمريكية .

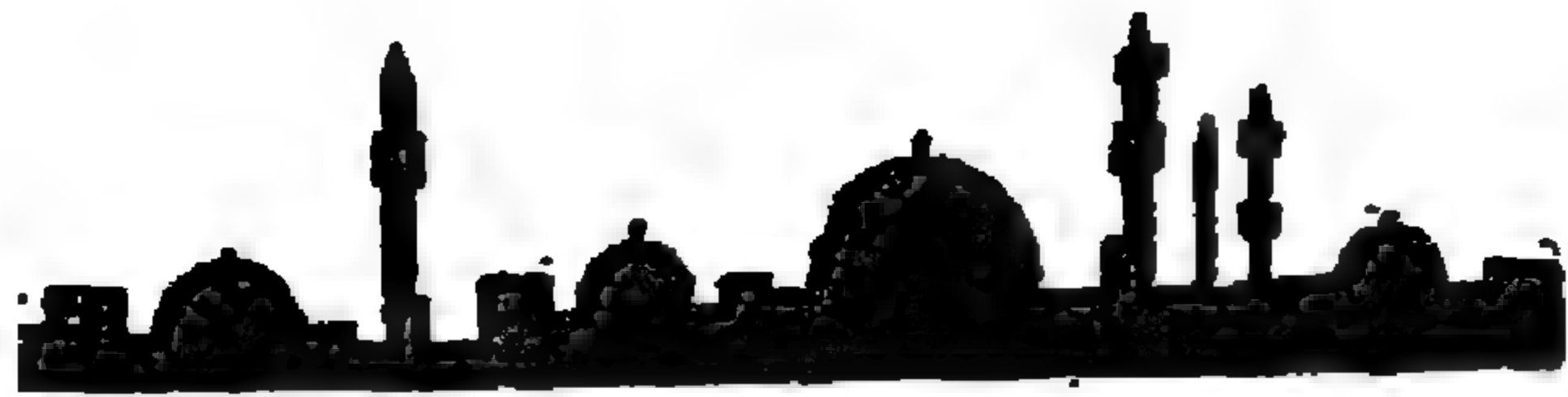
— ٧ —

إن السياسة التي تتبع في تعليم البنات وتربيتهن تختلف باختلاف البلاد ؛ ففي معظم البلاد الراقية يجمعون البنين والبنات معاً في مدرسة واحدة في المدارس الابتدائية والعالية ، ولا يفرقونهم إلا في المدارس المتوسطة والثانوية ، وفي حين أنهم في بعض البلاد يجمعونهم في جميع درجات الدراسة ، وفي أخرى يفرقونهم في الدراستين الابتدائية والثانوية ويجمعونهم في العالية ؛

وفي بعض البلاد لا يجمعونهم في درجة من درجات الدراسة .

إن دراسة البنات لا تختلف عن دراسة البنين في البلاد التي تسير
 على مبدأ التعليم المختلط إلا في تدير المنزل والأشغال اليدوية . وأما في
 البلاد التي لا تعمل بهذا المبدأ فتختلف دراسة البنات عن دراسة البنين
 اختلافاً أعظم ، وذلك من جراء تكييف المدارس على مقتضيات الأشغال
 النسائية والتربية المنزلية .

ومن المعلوم أنه يوجد في جميع البلاد بعض مدارس مهنية خاصة
 بالبنات أسست بقصد تعليم المهن والأشغال النسائية .



تيارات التربية والتعليم

نظرة إجمالية

— ١ —

لقد وقفت الكاتبة السويدية الشهيرة « ألن كي Ellen Key » في أوائل القرن العشرين وقفة متفكر متكهّن استعرضت في خلالها حاجات العصر ونزعاته . فقالت : « إن هذا العصر سيكون عصر الطفل » يعنى فيه بحقوق الأطفال وتربيتهم اعتناء جدياً ...

وإن السنين التي مرت علينا منذ بداية هذا العصر حققت تكهنات « ألن كي » كل التحقيق ؛ فقد أخذت الحكومات تفكر في حقوق الأطفال ، وتضع القوانين لصيانة هذه الحقوق ، كما أخذت الشعوب تؤلف الجمعيات وتؤسس المعاهد لحماية الأطفال وإصلاح أحوالهم ووقايتهم من فساد البيئات وإهمال العائلات . وقد تأسست في كثير من الممالك المتمدنة محاكم خاصة بالأطفال تنظر في الدعاوى المتعلقة بهم ، وتفصل في الجرائم المسندة إليهم ، وتحكم بأحكام ترمى إلى إصلاحهم . وتألقت في بعض الممالك ضابطة خاصة بالأطفال ترمى إلى تعقيب المخالفات المتعلقة بالقوانين التي وضعت لأجل حماية الأطفال من جهة ، وإلى تحقيق جرائم الأطفال من جهة أخرى .

هذا وقد شعرت الأمم — بطبيعة الحال — بضرورة شديدة إلى توحيد

المساعي في هذا الباب ، وعقدت مؤتمرات متعددة ، فأسست ديواناً دائماً لهذا الغرض ، فتكوّن بهذه الصورة « الاتحاد الأُمّى لإسعاف الطفل »

«U. I. S. E.»

وقد فكر هذا الاتحاد في إصدار منشور عام يثبت حقوق الأطفال ، وقرره سنة ١٩٢٣ ؛ ثم قدمه إلى عصبة الأمم ، فأقرت العصبة هذا المنشور سنة ١٩٢٤ ، ودعت الحكومات إلى الاستلham من مضمونه ، والسعى وراء تطبيقه وتحقيقه .

فاستحق العصر - حتى قبل انتهاء ربه الأول - ذلك العنوان الذي عنونته به الكاتبة السويدية ، فأصبح «عصر الطفل» بكل معنى الكلمة . ولا غرابة في كل ذلك ، لأن أطفال اليوم هم رجال الغد ؛ فحياة الأطفال تعد صيانة للمستقبل ، كما أن حقوق الأطفال تتضمن حقوق الجميع

عصر الطفل I

إذا استحق العصر الذي نعيش فيه هذا العنوان ، فقد استحق في الوقت نفسه عنواناً آخر غير مفارق له ، وهو عنوان « عصر التربية والتعليم » .

ذلك لأن « عهد الطفولة » هو عهد « التربية الأساسية » ودور « التعليم الابتدائي » ، كما أن « التربية الصالحة والتعليم الصحيح » من أهم حاجات الطفل وأقدم حقوقه . فكلما زاد تفكير الأم في حقوق الأطفال زاد اهتمامها بالتربية والتعليم بطبيعة الحال . فقد أصبحت شؤون التربية والتعليم من أهم مشاغل الدول والأمم ، وصارت كل أمة ترمي

إلى تميمها بين جميع أفرادها بدون استثناء .
 وهذه الفكرة - فكرة التعليم العام الإلزامى - التى أخذت تتحقق
 فى بعض البلاد فى القرن التاسع عشر ، أصبحت من الحقائق الراهنة فى القرن
 العشرين ، فى جميع أنحاء العالم المتمدن . فتكاثرت معاهد التربية والتعليم
 فى كل البلاد بسرعة كبيرة ، حتى أصبح عددها كافلاً لاستيعاب جميع
 أبناء الشعب .

فيمكننا أن نقول إن « التعليم العام » قد أصبح الآن أهم أقنوم
 من الأقانيم الثلاثة الجديدة التى أخذت تسيطر على الحياة الاجتماعية
 العصرية ؛ لأنه من أهم الوسائط لتنظيم مفعول الأقنومين الباقين ، وهما :
 « التجنيد العام » و « التصويت العام »

إن حركة تكثير المدارس وتعميم التعليم اقترنت بحركة أخرى ، هى
 حركة تنويع المدارس وتخصيص التعليم : فازدادت أنواع المدارس مع
 عددها ، فصار فى كل البلاد بجانب المدارس العامة التى ترمى إلى تعليم
 ما يحتاج إليه المرء بصورة عامة عدد كبير من المدارس الخاصة التى
 ترمى إلى تهيئة الفرد إلى المهن المختلفة والأعمال الاختصاصية .

فكلما تعددت الحياة الاجتماعية وتنوعت الحاجات البشرية ازدادت
 هذه الأنواع ، فأصبحنا نرى بأزاء كل مهنة من المهن نوعاً خاصاً من
 المدارس : فبجانب مدارس الطاهيات والممرضات مدارس الأمهات ،
 وبجانب الغناء والتمثيل مدارس الطيران والصحافة .

وقد أخذ فى السنين الأخيرة يعم فى كل البلاد نوع جديد من

المدارس ، وهو « المدارس الاجتماعية » التي تستهدف تهيئة الرجال والنساء لخدمات « المشروعات الاجتماعية » على اختلاف أنواعها ، من دعاية ونشر وإسعاف وتنظيم .

هذا وكما تنوعت معاهد التربية والتعليم وتوسعت غاياتها حدث تنوع وتوسع في الأعمار المستهدفة بها أيضاً : فلم يبق عمل هذه المعاهد منحصراً في سن الطفولة الثانية وسن الشباب — كما كان قبلاً — ، بل تعدى هذه الحدود وشمل سن الطفولة الأولى من جهة ، وسن الكهولة من جهة أخرى

وقد تولدت من جراء هذا التيار المستمر دور الأطفال ودور الحضانة ودور الرضاعة التي تتمهد بتربية الأطفال وتنشئهم قبل السن المدرسية الاعتيادية من جهة ، والدروس الليلية ودروس الآحاد ، والتعليم الشتوي ، والتعليم الإتمامي والمحاضرات العامة ، وما شاكلها من الترتيبات التعليمية التي ترمى إلى إدامة التعليم وإتمامه بعد الحياة المدرسية الاعتيادية ، من الجهة الأخرى

إن هذا التوسع وذلك الشمول ، حدثا من جراء التطورات التي طرأت على الحياة الاجتماعية والاقتصادية وهي :

(١) — عند ما كانت المرأة تشتغل بالزراعة أو بالصناعة المنزلية كانت تستطيع أن تقوم بتربية أولادها إلى سن التحصيل ، بدون أن تُعَوَّق عن عملها الاقتصادي . ولكنها عندما أخذت تشتغل في المعامل والمتاجر الكبيرة ، لم يبق لديها مجال لذلك ؛ فلم يعد في استطاعتها

إن تتعهد أولادها ، مع الاستمرار على أعمالها : فكما تكاثفت النفوس واشتدت الفعالية الاقتصادية وازدادت الآلات والمصانع ، وكما اشتدت ضرورة اشتغال النساء في المعامل والمتاجر ... ازدادت بمقدار ذلك ضرورة افتراق الأمهات عن أولادهن في أوقات العمل . لأنه لم يعد في استطاعة الأمهات أن يستصحبن أولادهن إلى محال اشتغالهن ، ولا أن يبقين في دورهن بالقرب منهم . وهذه الحالة الاجتماعية والاقتصادية ، قد استوجبت تأسيس المآوى ، بقصد جمع أولاد العاملات وحراستهم وقت العمل .

إن المعاهد التي تأسست بهذه الصورة كانت ترمى — في بادئ الأمر — إلى الإيواء والحفاظة فحسب ؛ ولكنها أخذت بعد ذلك ترمى إلى غايات أعلى من غاية الإيواء ، وتحولت بالتدريج إلى معاهد تربية وتنشئة ؛ فصارت عندئذ تجتذب الأحداث من جميع طبقات الشعب ؛ ولا سيما دور الأطفال ، فإنها أصبحت بذلك من أهم عناصر التربية العامة .

(ب) — أما حركة تعليم الكهول ، فقد تولدت مع فكرة التعليم العام : فعند ما فكرت الدول في تعميم التعليم ، لاحظت أن آثار هذا التعليم سوف لا تظهر إلا بعد سنين طوال إذا اقتصر على الأطفال . فأخذت تفكر في تعليم الكهول الذين تجاوزوا سن التحصيل الاعتيادي قبل سن قوانين التعليم العام ، فأحدثت الدروس المسائية ودروس الآحاد .

إن الدروس والترتيبات التي استحدثت بهذه الصورة ، لم تنقطع بتعميم التعليم العام ، بل تطورت إلى شكل آخر بعد ذلك التعميم ؛ لأن الحكومات وجدت أنفسها أمام مشكلة جديدة ، وهي عدم كفاية التحصيل الابتدائي — بالنظر إلى تطور العلوم والفنون ، وإلى تعقد

الحياة الاقتصادية والاجتماعية من جهة ، وإلى عدم إمكان بقاء جميع الطلاب في المدارس إلى ما بعد الرابعة عشرة من العمر بالنظر إلى مشاكل العيش من جهة أخرى . فحلاً لهذه المشكلة ، أخذت ترتب دروساً متممة لأدامة التعليم بعد إكمال الدراسة الابتدائية ، بدون معارضة الفعالية الاقتصادية والاجتماعية . وقد جعلت بعض الحكومات هذا النوع من التحصيل — أى التحصيل بعد المدرسة — إلزامياً مثل التحصيل الابتدائى نفسه

(ج) — هذا ، وقد انضم إلى هذه العوامل ؛ عامل جديد من جراء ويلات الحرب العامة ؛ لأن عدداً كبيراً من الناس أصبحوا غير قادرين على الاستمرار في منهم السابقة ، بسبب الجروح والعلل التي أصابتهم خلال الحرب . ولذلك كان من الضروري استئناف تربيتهم ، لتعليمهم معلومات جديدة ومنها جديدة ، متناسبة مع علائهم ، ومع قواهم العقلية والبدنية . فاستئناف التربية عند الكهول أصبح من أهم المسائل التربوية والاجتماعية التي نشأت بعد الحرب العامة

إن نطاق التربية والتعليم لم ينحصر في الأثماء والأذكياء ، بل أخذ يشمل المملولين والأغبياء

وهذه الحركة ، حركة الاهتمام بالمملولين والعجزة ، ليست جديدة ؛ ولكن المعاهد المؤسسة لهذا الغرض كانت — في بادئ الأمر — « معاهد خيرية » بحتة ، لا تستهدف غاية الإيواء والإسعاف ، ولا تطمع في شيء غير إعاشة المملولين وتخليصهم بهذه الصورة من يؤس الحياة

إلا أن هذه المعاهد لم تبق على هذه الحال ، فقد أخذت تتطور وتبدل بصورة تدريجية إلى معاهد تربية وتعليم . وقد استكشف المشتغلون بها طرقاً عديدة لتعليم المعلولين منهاً مختلفة ، يعيشون بها بدون أن يبقوا عالة على المجتمع ، بل يصبحون أعضاء عاملين نافعين ، يستطيعون أن يشتركوا في الحياة الاقتصادية

وقد بدأت هذه الحركة بتعليم العميان : وتسكيات طرق هذا التعليم ووسائله ، فوصلت إلى حد أصبح من السهل معه تعليمهم القراءة والكتابة والعلوم النظرية ، علاوة على الأعمال والمهن اليدوية

ثم شملت الحركة تعليم الصم والبكم ؛ فقد تمكن المربون الذين تعدوهم ، من إيجاد طرق ناجحة تكفل تعويدهم فهم الكلام — بمشاهدة حركات شفاه المخاطب — ، وتغرينهم على التكلم بدون سماع بإعانة الحاسة العضلية والحركية ، وبذلك يجعلهم أعضاء فعالين في المجتمع

هذا ، وعند ما عمّ التعليم الإلزامي ، حدثت ضرورة جديدة ، وهي ضرورة تعليم الأطفال غير الأسوياء ، من حقى ، وأغنياء ، وضعفاء ومتخلفين ؛ لأنه قد وجد بين الأطفال الذين أرغموا على التحصيل ، عدد غير قليل من الشواذ ، متخلفون في النشوء العقلي ومنحطون في الإدراك وإن لم تكن علتهم ظاهرة . فوجود مثل هؤلاء الأطفال بين الطلاب الطبيعيين قد أخذ يعرقل سير الدروس ، ويُعْضِلُ أمر التربية والتعليم في المدارس العامة . فأصبح من اللازم فصلهم عن بقية الطلاب ووضعهم في صفوف خاصة ، ثم جمعهم في مدارس خاصة . وقد ابتدع المربون الذين اشتغلوا في هذه الصفوف والمدارس طرقاً خاصة

ناجعة ، لتعليمهم وتربيتهم تربية تجعلهم أعضاء نافعين في المجتمع . فانضم
— بهذه الصورة — إلى معاهد التربية والتعليم نوع جديد ، عدا
أنواعها السابقة ، كما أنه ارتسم أمام المربين هدف جديد غير أهدافهم
الأولى .

وفي آخر الأمر ، وجد المدققون أن عدداً غير قليل من الأطفال .
لا يتمكنون من السير في الدراسة سيراً مطرداً بسرعة أقرانهم ، بل
يتخلفون عنهم بسبب أحوالهم الصحية وضآلتهم البدنية ؛ فأخذوا يؤسسون
معاهد خاصة بهم ، معاهد تجمع بين أوصاف المستشفيات وأوصاف
المدارس ، بقصد تعليمهم وتربيتهم ، مع ملاحظة صحتهم ملاحظة دقيقة
والسعي وراء شفائهم بصورة متواصلة

— ٢ —

بيتما كانت معاهد التربية والتعليم تزايد وتنوع وتتوسع بالصورة
الآتية الذكر ، أخذت طرق التدريس والتربية فيها تنوع وتتطور
وتتکامل بصورة سريعة ؛ فقد وضعت أسس هذه الطرق في القسم
الأول من القرن التاسع عشر ، ولكنها لم تصل إلى درجة النضوج
إلا في القرن العشرين

وقد تولدت حول كل نوع من أنواع هذه المعاهد — منذ تأسيسها
نزعات وتيارات مختلفة ؛ وأخذت هذه النزعات والتيارات يصطدم
بعضها ببعض ، وتنتشر من معهد إلى آخر ، ومن مملكة إلى أخرى ؛
وتتطور بحسب أحوال المعاهد والممالك التي انتقلت إليها . ثم ، قد تنعكس
وتعود إلى المعاهد والممالك التي نشأت منها ، بعد تغيرات وتطورات كبيرة

وهكذا تفاعلت وتشابكت التيارات والنزعات المختلفة مراراً ، فأصبح من المتعسر الإحاطة بها كلها إحاطة تامة ، وكذلك من المشكل تعيين منابعها الأصلية وتعقب مجاريها الأساسية بصورة قطعية

مع هذا يمكننا أن نقول ، إن هذه التطورات حدثت بتأثير عاملين أساسيين : توسع التدقيقات النفسية من جهة ، وتطور وجهات النظر الاجتماعية من جهة أخرى

أما أهم المراحل التي قطعها « أصول التربية والتعليم » منذ أوائل القرن التاسع عشر ، تحت تأثير هذين العاملين الأساسيين ، فيمكن أن تلخص في المبادئ التالية :

(أ) — إن المعرفة الحقيقية لا تتكون إلا بواسطة الحواس ، فيجب أن نستفيد من الحواس ، ونستند عليها في التعليم : فبدأ « التعليم بالتحسيس والتحديث » يجب أن يكون أهم مبادئنا في التدريس

(ب) — لكن الحاسة الواحدة لا تكفي لتكوين معارف تامة راسخة ، فيجب أن نشرك الحواس المختلفة في تكوين المعلومات ، وأن نستفيد خاصة من الحاسة العضلية في هذا الشأن : فلمس الشيء بعد مشاهدته يقوى علمنا به ؛ كما أن رسمه بعد لمسه ومشاهدته يزيد فينا هذه القوة درجة أخرى ؛ أما صنعه — وعمل نموذجيه — فيكون أكبر قوة لدينا في هذا الباب . فلذلك يجب أن نسعى في توليد الانطباعات من جهة ، وفي حمل الطلاب على الإفصاح عن هذه الانطباعات بالرسم والأعمال اليدوية من جهة أخرى . فبدأ « التعليم باليد » أو « التعليم بالتشغيل » يجب أن يكون من أهم وسائلنا

(ج) — إن التعليم ، لا يجدى نقماً إن لم يكن مقروناً بتفكير ذاتي .
فالقوائد المطلوبة منه لا تحصل إلا بحمل الطلاب على المشاهدة والمقارنة
والحكاكة والتجربة فالاستدلال . فبدأ « التعليم بالتكشيف » يجب أن
يعتبر من أنجع الطرق في التدريس

(د) — إن التربية ، ما هي إلا عمل تنظيمي ، يستهدف التأثير في
الانكشاف الطبيعي ، البدني منه والذهني والخلقي — أما التعليم ،
فليس إلا واسطة من الوسائط التي تستعمل في هذا السبيل ؛ فلا يجوز أن
يعتبر الواسطة الوحيدة ، ولا أهم الوسائط . فعلى كل مدرسة أن تلاحظ
هذا المبدأ ملاحظة مستمرة ، مهما كان نوعها وغايتها

(هـ) — إن انتباه الطالب في الدرس وافتكاره في خلاله ، يكون
متناسباً مع ولوعه بموضوعه . فيجب أن نستعين بقوة الولوع ، وأن نسعى
لتوليده حول مادة الدرس ؛ وأن نربط الدروس المختلفة بعضها ببعض
حول أفكار مركزية يكون كل منها بنوبته مداراً للإيلاء

(و) — ولكن الإيلاء ، لا يجوز أن يكون مصطنعاً ؛ لأن الولوع
لا يجدى نقماً حقيقياً إن كان مستحدثاً . هذا ، ولا حاجة إلى التكلف
في هذا الباب ؛ لأن الأطفال والشبان يولعون بأمور مختلفة بصورة
طبيعية ، ويتطور ولعهم هذا بتطور أعمارهم وتقدم معنوياتهم . فيجب
علينا أن ندرس نوااميس تطور الولوع درساً وافياً ، وأن نستفيد من أنواع
الولوع التي تتولد بصورة طبيعية ، في خلال هذا التطور المستمر

(ز) — وكذلك التكشيف ، لا يجوز أن يكون مصطنعاً ولا جبرياً ،
مقترناً بمساعدة كبيرة من المعلم أو مداخلة دائمية منه ؛ بل يجب أن

يكون حقيقياً وطبيعياً ، ناتجاً من ميل باطنى وسعى ذاتى فعلى . فيجب علينا أن نضع الطلاب فى بيئة تحملهم على اكتشاف الحقائق وإيجاد الأشياء والأشكال ، بطرق تشبه الطرق التى سار عليها الإنسان فى اكتشافاته الأصلية

(ح) - لقد خرج علم النفس من الطور الكلامى والاختيارى ، ودخل فى الطور الاستقرائى التجريبي ، فصار يستند على المشاهدات والتجارب مثل سائر العلوم الطبيعية . فيجب علينا أن تؤسس فن التربية والتعليم على مكتسبات هذا العلم الحديث ، كما أنه يجب علينا ألا نعتمد - فى تقنيد أو تثبيت طرق التعليم - على المحاكات الذهنية المرفقة ، والاختبارات السطحية العامة ، بل يجب علينا أن نعرض تلك الطرق على الفحص العلمى التجريبي

(ط) - هذا وقد برهنت التجارب والملاحظات على أن نفسية كل فرد من الأطفال والشبان تمتاز عن نفسية أمثاله بأوصاف وقابليات خاصة ، فيجب علينا أن نضع هذه الفروق الفطرية نصب أعيننا فى أعمالنا التربوية ، وأن نبحث عن طرق وخطط مواءمة لتعليم كل فرد وفقاً لقابليته الخاصة

(ي) - إن الإرادة والشخصية والسجية هى أهم مميزات الإنسان ، وأنجع وسائل النجاح فى كفاح الحياة ؛ فتقوية هذه الخصال يجب أن تكون من أهم أغراض التربية ، كما يجب أن تتفوق على جميع مقتضيات التعليم

(ك) - إن واجب المدرسة الأصلى ، هو إعداد الطفل والشاب

للحياة الحقيقية ، وبما أن نزعة الحرية والاستقلال أصبحت من أهم النزعات الحاكمة في الحياة الاجتماعية ، يجب أن تكون في الوقت نفسه من أهم المرامي في التربية . فعلينا أن نسعى لتربية حرة استقلالية

(ل) — مع هذا ، يجب ألا ننسى أن العصر الذي نعيش فيه ، يمتاز عما سلفه بالتنظيمات الاجتماعية والنزعات التضامنية ، فيجب علينا أن نحدث في المدارس بيئات اجتماعية حقيقية ، ليعتود الطلاب فيها التعاون في الأعمال ، ويتمرنوا على أنواع الفعالية الاجتماعية ، مثل تأليف الجمعيات وإجراء التصويت والانتخابات

(م) — إن حياة المدن قد أخذت تبعد الأطفال عن الطبيعة ، وتحرمهم من تربيتها ؛ فكلما تكاثفت النفوس في المدن ، ازداد هذا الحرمان وذلك التباعد بقياس واسع ، فأصبح أطفال المدن محرومين من الهواء النقي من جهة ، وبعيدين عن معظم مشاهد الطبيعة من جهة أخرى ؛ ولا حاجة إلى إثبات أن الحرمان من الهواء النقي يؤدي إلى النحافة والهزال ، كما أن قلة المشاهدات الطبيعية تستوجب الحرمان من أنواع الولوج التي تتولد من مثل هذه المشاهدات . فيجب أن نسعى لتلاقي هذه الأضرار المادية والمعنوية بواسطة المدارس : فلنبعد المدارس عن المدن ، ولننقو علاقة الطلاب بالطبيعة ؛ ولنؤسس بعض المدارس في الهواء الطلق تماماً ؛ ولنرسل الأطفال والشبان إلى الأرياف والجبال أحياناً ، ولنضطرمهم — ولو بصورة مؤقتة — إلى عيشة بدوية وطبيعية تماماً

(ن) — إن انتشار الآلات أدى إلى اندراس الحرف البيتية ، وهذا الاندساس سلب العائلة أهم وسائلها التربوية . لأن تلك

الحرف ، كانت تعلم الأطفال كثيراً من الأشياء ، وتمرنهم على عدد غير قليل من الأعمال ، وتقيدهم بذلك إفادة كبيرة ، من الوجهتين العلمية والخلقية . فيجب علينا أن نتلافى ما خسرناه من الأعمال اليدوية في المدارس ، ونجعل بعضها بمثابة للحرف المنزلية المدرسة

(س) — إن الحياة المدرسية الاعتيادية ، والفعالية الاجتماعية الاقتصادية أخذت تبعد الأطفال والشبان عن الحياة الحقيقية ، ولا سيما الحياة العائلية . وبما أن للحياة العائلية تأثيراً مهماً في انكشاف القابليات ، فيجب على المدرسة أن تتلافى الأمر ، وألا تتباعد عن الحياة العائلية ، ولا سيما متى كانت داخلية وبلية .

هذه هي أهم المبادئ التي ولدت أهم النزعات في أصول التربية والتعليم ، منذ أوائل القرن التاسع عشر إلى الآن .

ولا حاجة إلى بيان أن تطبيق وتحقيق كل واحد منها لكل نوع من أنواع معاهد التربية والتعليم قد استوجب أبحاثاً وتجارب كثيرة ، وولد طرقاً وأساليب عديدة ، كما أن تعميمها في المدارس قد استوجب مساعي ومجاهدات كثيرة ، ومع كل ذلك نجد أن بعضها ما زال تحت التجربة والبحث ، كما أن عدداً غير قليل منها بعيد عن التعمم .

ذلك لأن قسماً من هذه المبادئ يعارض بعضها بعضاً ؛ فكل واحد منها يحدد الآخر ويعدله بطبيعة الحال . فبدأ الحرية في التربية مثلاً يتضارب مع مبدأ الاجتماعية ، فلا يمكن أن يتحقق المبدأان إلا ويكون أحدهما حداً مانعاً للآخر .

كما أن كثيراً من هذه المبادئ يتعارض مع الضرورات الاجتماعية والاقتصادية ؛ فضرورة تعلم الفرد حسب قابلياته الخاصة - مثلاً - تتعارض مع ضرورة التعلم المشترك . فالطرق العملية في هذا الباب مضطرة إلى التأليف بين تلك الضرورة النفسية وبين هذه الضرورة الاجتماعية .

هذا وإن كل مبدأ عندما يتم في المدارس ويتأسس فيها يأخذ في مقاومة المبادئ الجديدة التي تنكشف وتتكوّن بعده . ولذلك نرى الطرق والأساليب الحديثة تتبع من المعاهد الحديثة ، وتم فيها قبل أن تتمكن من النفوذ إلى القديمة منها

وهذا هو السبب في أن المدارس الابتدائية فتحت أبوابها لطرق التربية العلمية قبل المدارس الثانوية ، كما أن حداثا الأطفال صارت منبعاً ومجالاً للمبادئ الحديثة قبل المدارس الابتدائية ، وكذلك المدارس الخاصة به لم لم الأغنياء من الأطفال صارت منبعاً خاصاً لاكتشاف طرق حديثة وناجعة في تربية الأذكىاء .

أما المدارس التي تمكنت من تطبيق هذه المبادئ بدون تساهل كبير ، فهي التي تسمى « بالمدارس الحديثة » أو « المدارس النعالة » التي يؤسسها المتجددون من الرين بعيدة عن المدن ، مستندة إلى مالية كبيرة ، فإن هذه المدارس تسير سيراً مطرداً على مبدأ (المدرسة لأجل الحياة) ، وتعتقد اعتقاداً جازماً أن (لا سبيل إلى التربية الحقيقية غير سبيل الحياة) ، وتقول فعلاً - بكل قواها وبكل أعمالها - (التربية من الحياة والحياة) ، وبذلك أصبحت بمثابة (مختبرات اجتماعية وتربوية)

تسعى لاكتشاف أحسن الأساليب في التربية والتعليم ، وتجربها
فعلاً تجربة دقيقة وعلمية . فصارت منبعاً فياضاً ، يغذى وينير جميع
معاهد التربية والتعليم .

— ٣ —

حصرنا أبحاثنا الآتية في عرض التيارات الأساسية ، وشرح
للبادى العامة المتعلقة بالتربية والتعليم ، دون أن نشير إلى أسماء العظماء
الذين وضعوا تلك المبادئ وجاهدوا في سبيل تلك التيارات ، ولا إلى أسماء
الأمم التي تتشرف بهم وتفتخر بأعمالهم
أما وقد انتهينا من هذه الأبحاث ، فقد بقى علينا أن نلقى نظرة
عامة إلى حصة الفخر التي تصيبها كل أمة من الأمم ، على تقدم « فن التربية
والتعليم » وتطوره .

إن الآراء التربوية لم تنحصر في مملكة من الممالك ، بل تنتقل
من مملكة إلى أخرى ؛ حتى إننا نراها في بعض الأحيان تجد في تلك
الممالك ساحة تطبيق أرحب من المملكة التي نشأت فيها ؛ ولا سيما
في هذا العصر الذي أخذت الأمم فيه تتعاون في المسائل الفكرية بصورة
فعلية ومستمرة ، بالمؤتمرات المؤقتة أو الجمعيات الدائمة ، فأست « الديوان
الأممى للتربية » ، و « الاتحاد الأممى للتربية الحديثة » وبذلك أصبح فن
التربية من الفنون العالمية التي يتعاون في سبيلها جميع المفكرين
من جميع الأمم

مع هذا كله ، يمكننا أن نميز الحصص البارزة التي تعود إلى كل

أمة ، كما يأتي :

لا شك في أن الأمة السويسرية الصغيرة أحق بالتفاخر في هذا الباب من جميع الأمم . لأنها مولد « جان جاك روسو » J. J. Rousseau الذى كان أكبر محرك في عالم التفكير التربوى ، « و بستالوتزى » Pestalozzi (١٧٤٦ — ١٨٢٧) الذى يعتبر بالإجماع الواضع الأول للتعليم العام الحديث . كما أنها من أسبق الأمم إلى التهالك على تلقى الطرق الحديثة وتطبيقها . فهذه المملكة الصغيرة هى الآن مركز لمعظم جمعيات التربية الأومية ، ومقر لأهم مدارس التربية الأومية فى القارة الأوربية أما ألمانيا فلها الفخر فى تأسيس التربية على أسس علمية منظمة بفضل « هربارت » Herbart (١٧٧٦ — ١٨٤١) الذى ظل قدوة التربية العلمية فى أوربة وأمريكا أكثر من نصف قرن ، و « فروبل » Froebel (١٧٨٢ — ١٨٥٢) الذى أحرز شرف تأسيس حداائق الأطفال وتعيين طرقها ، كما أنها كانت أسبق الأمم إلى تأسيس مدارس الهواء الطلق . وهى لا تزال أشد الأمم الأوربية اهتماماً بالتربية والتعليم ، وأقواها تأثيراً على تيارات التربية العالمية . وتفتخر الآن بمربيها الكبير « كرشنستاينر » Kerschensteiner الذى أوجد طريقة « مدارس العمل » Arbeitschule

وقد أثرت السويد أيضاً على التربية والتعليم تأثيراً عظيماً عالمياً بفضل « لينغ » Ling (١٧٧٦ — ١٨٣٩) الذى أسس الرياضة البدنية على أسس علمية ، وبفضل أعمالها اليدوية المسماة بالسلاويد Sloide التى كانت أم الأعمال اليدوية التى عمت فى جميع مدارس العالم . فهى

مرجع محترم ومنبع فياض لمعنى الرياضة البدنية والأعمال اليدوية
في كل القارة الأوروبية

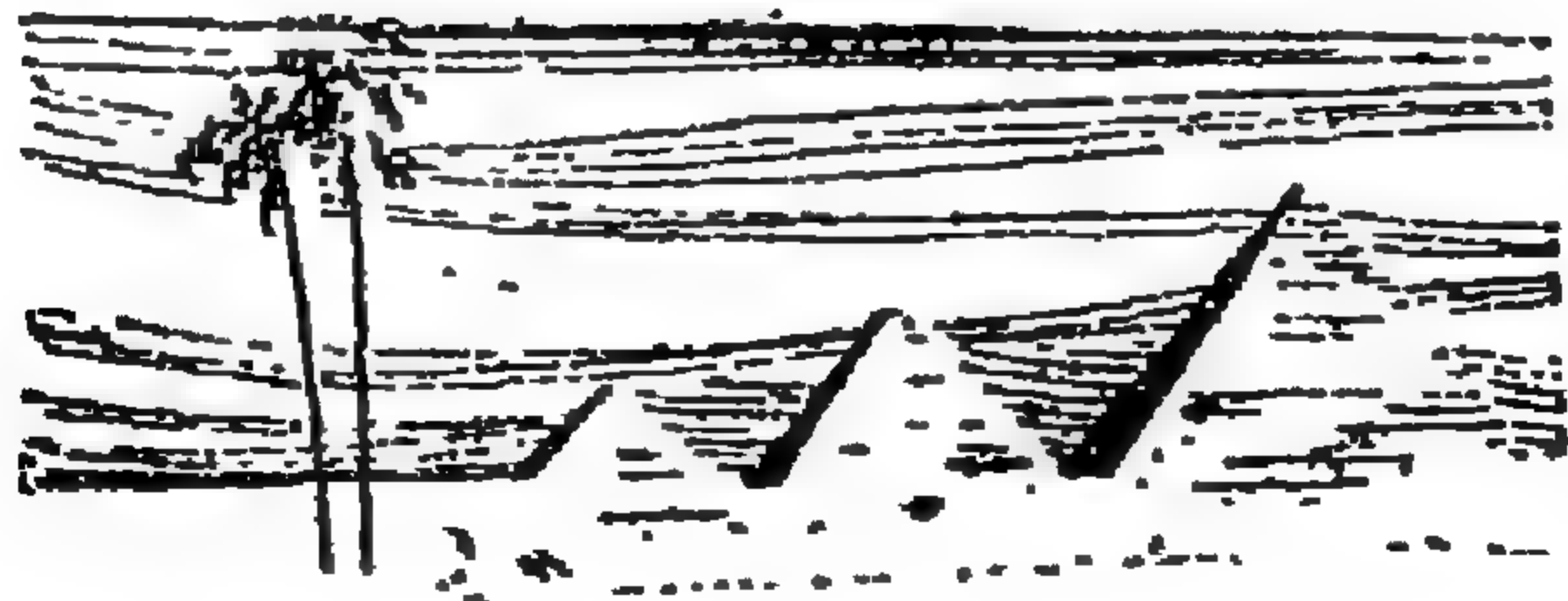
إن بلجيكا أخذت تؤثر تأثيراً عالمياً بفضل « دكرولى » Decroly
الذى ابتكر أنجع الطرق العلمية في تربية البُله ، ثم أخذ يطبقها على
تربية الأذكاء . كما أن إيطاليا أصبحت ذات تأثير عالمى بفضل
« مونتسورى » Montessori التى أوجدت انقلاباً مهماً فى طرق تربية
الصغار ؛ وأخذت تطبق تلك الطرق على تربية أطفال المدارس أيضاً .
وكذلك النمسا الألمانية ، أخذت تؤثر على آراء المربين تأثيراً مهماً
بفضل « فرويد » Frôed الذى أوجد طريقة « التحليل النفسى »

أما انكلترا ، فإنها خدمت التربية خدمة عظمى بنشر « السبور » ،
ويحدث حركة المدارس الحديثة بفضل « سيسل ردى » Cecile Reddi
وحركة الكشفة بفضل « بادن پاول »

وامتازت فرنسا بتجربة التعليم اللادىنى للأخلاق فى المدارس ،
ولكنها لم تتمكن من التأثير على التيارات العالمية تأثيراً محسوساً
فى هذا الباب . ومع هذا ، ابتدعت أبجدية العميان بفضل
« براى » Braille (١٨٠٩ - ١٨٥٢) تلك الأبجدية التى انتشرت
فى جميع أنحاء العالم . كما أنها ابتكرت طريقة « قياس الذكاء » بفضل
« ألفرد بينه » A. Binet تلك الطريقة التى أصبحت من أهم وسائل
الفحص فى أيدي المربين ، فأدخلت التربية فى طور جديد ، لم نشاهد
بعد إلا فجرها

لكنه ، إذا حق لفرنسا أن تفتخر بابتكار هذه الطريقة ، فيحق

لأمريكا أن تفتخر بتقدير أهميتها قبل سائر الممالك ، حتى قبل فرنسا .
 نفسها ، وبالإقدام على توسيعها وتطبيقها بمقياس واسع في جميع صفحات
 التربية والتعليم . كما أنه يحق لها أن تفاخر بالوسائط المادية والمالية
 العظيمة التي تضعها بين أيدي الباحثين في سبيل التربية الحديثة ، وبالنجاح
 الذي صارت تحرزه بتحقيق كثير من الأماني التربوية التي كانت تظهر
 في القارة الأوروبية كطامح خيالية غير قابلة للتحقيق . وأخيراً تفتخر
 بالمرء الكبير « جون ديوى » J. Dewey الذي عرف أن يؤلف بين
 الفلسفة والعمل ، وأصبح من أكبر الثقافات في عالم التربية والتعليم
 وقد أصبحت المملكة المتحدة الأمريكية الآن غاصة بمعاهد التجربة
 التي لا تحجم عن التضحيات اللازمة مها كانت كبيرة ، وتقدم على
 التجربة والتحقيق بجرأة أمريكية



من حدائق الأطفال

إلى دور الصغار

نظرة إجمالية

— ١ —

إن دور الطفولة الأولى الذى يمتد حتى انتهاء السادسة من العمر هو من أشد أدوار الحياة تأثيراً على نفسية الإنسان : فقد دلت التحليلات والتدقيقات النفسية على أن انطباعات هذا الدور تبقى مؤثرة فى الحياة اللاشعورية وتعمل عملاً مهماً فى تكوين اللزاج العقلى والسجية المعنوية التى تظهر فى دور الكهولة . ولذا كان من الضرورى أن يعتنى بتربية الأطفال فى هذا الدور من الحياة ، اعتناء جدياً

ومع هذا ظلت هذه التربية تابعة للتقاليد والاتفاقات ، بعيدة عن كل ترتيب مباحث مقصود حتى القرن الأخير : فالصغار من الأطفال كانوا ينشأون فى أحضان أمهاتهم وحراسة داداتهم ، ومعاشرة أترابهم فى البيوت والأزقة والبيادين ؛ ونشأتهم هذه كانت نشأة تتقاذفها أحكام التقاليد الاجتماعية من جهة ، وتأثيرات الاتفاقات العرضية - من جهة أخرى ، بدون أن يصيبها أى حظ من التنظيم المعقول والترتيب المقصود ...

وقد أخذ بعض المفكرين يتأملون في هذا الأمر ويكتبون بعض الإرشادات إلى الأمهات منذ القرن السابع عشر . ويعود شرف الابتداء في هذا الباب إلى المفكر السلافي كومنيوس Comenius الذي يعتبر من أقدم مبشرى التربية الحاضرة (١٥٩٢ - ١٦٧١) . وقد قسم هذا المفكر الحياة التي يجب أن يقضيها الإنسان إلى أن يتمكن من اتخاذ مهنة حرة ، إلى أربعة أقسام متساوية ، اعتبر كلاً منها مؤلفاً من ست سنين . وقال بوجوب تهيئة مدرسة خاصة وتربية خاصة لكل من هذه الأدوار الأربعة . وسمى المدرسة المختصة بالدور الأول بـ « مدرسة الأم » وكتب كتاباً عن « التعليم في حضن الأمهات » ؛ وقال إن هذه المدرسة يجب أن تجعل هدفها تمرين الحواس ، وتمييز الأشياء المحيطة ، وتنمية الخيال ، وتقوية الحافظة

وقد شجرت الأم المختلفة ، وبخاصة في القرن الثامن عشر ، بالحاجة الماسة إلى تأسيس معاهد خاصة لإيواء الأطفال الصغار - من الأيتام واللقطاء في بادئ الأمر ، ومن أولاد العمال والعاملات بعد ذلك - ولما زاد عدد هذه المعاهد وأنواعها في أوائل القرن التاسع عشر ، أخذ بعض أصحاب الخير والعمل يفكرون في أمر هؤلاء الأطفال ، ويبحثون عن أنجح الوسائل لتربيتهم وتنشئتهم في تلك المعاهد . وقد قام « أوثن Owen » في اسكتلندة (١٨١٦) ، ومدام باستوريه Pastoret في فرنسا (١٨٢٦) ، وآپورتى Aporti في إيطاليا (١٨٢٧) بتجارب مهمة ، وبذلوا مساعى عظيمة في هذا الباب . إلا أنهم لم يوفقوا لإيجاد الأساليب الملائمة لقابليات الطفولة الأولى وحاجاتها ؛ فلم تخرج هذه المعاهد من حالة « الملاجيء »

إلا اصطبغت بصبغة « المدارس » ، ولم تثمر لذلك الثمرات المنتظرة منها .
 كانت تلك المعاهد في حاجة إلى أشكال ملائمة لنفسيات الصغار ،
 وأساليب موافقة لحاجاتهم ؛ وفي حاجة إلى أشكال وأساليب خاصة
 تخرجها من حالة « الملاهي » دون أن تحولها إلى « مدارس »^١
 وكان شرف إيجاد هذه الأشكال والأساليب ، وشرف تأسيس تربية
 الطفولة الأولى على أسس متينة يعود بلا جدال إلى المربي الألماني
 « فروبل » (١٧٨٢ - ١٨٥٢)

- ٢ -

تقلب فروبل Froebel في أوائل حياته في مهن مختلفة ؛ فصار معارفاً
 ثم موظفاً في دائرة التملك - الطابو - ثم في الأحراج ، فأموراً في متحف
 المعادن . ولكنه تعرف ذات يوم لأحد مريدي بستانوتزي ، وولع
 بخططه وآرائه ، وذهب إلى إيفردون مرتين لملاقاته ، وقد قضى في المرة
 الثانية سنتين من حياته بجانبه ... ثم قرر التفرغ للتربية والتعليم ، فأخذ
 يدرس من جهة ، ويكتب في التربية من جهة أخرى :

وقد اتجه ذهن فروبل - بصورة خاصة - نحو تربية الصغار الذين
 تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة من العمر ؛ وتصور سنة ١٨٣٦
 طريقة خاصة لهذه التربية . ثم ابتكر سنة ١٨٤٠ اسماً جديداً للمعاهد
 التي ستسير على هذه الطريقة . فهذه المعاهد يجب أن تشبه الحدائق ،
 لينشأ الأطفال فيها ، كما تنشأ النباتات والأزهار في الرياض ، فيحسن
 أن تسمى باسم « كيندرغارتن » Kindergarten أي « حديقة الأطفال »

وقد افتتح فروبل رسمياً أولى الحداثق التي أسسها ، في اليوم التاسع عشر من شهر شباط (فبراير) ١٨٤٠ ، في نفس اليوم الذي كانت تحتفل ألمانيا بأجمعها فيه بمرور ثلاثمائة عام على اختراع الطباعة

إن حداثق الأطفال - في نظر فروبل - يجب ألا تشبه المدارس بوجه من الوجوه : فالكتب والدروس الإعتيادية ، يجب ألا تدخلها ألبته ؛ لأن الاشتغال بالقراءة لا يجوز أن يبدأ قبل السابعة من العمر . إن أهم الغرائز التي تظهر عند الأطفال الصغار هي : غريزة الحركة واللعب ، وغريزة الاستطلاع بالحواس وخاصة باللامسة . فيجب علينا أن نجعل حديقة الأطفال بيئة صالحة لتنظيم هذه الغرائز ، والاستفادة منها . وأهم وسائط النمو عند الصغار هي الألعاب ، فإن ألعاب الأطفال هي البراعم التي تتولد منها حياة الرجال . فينبغي أن نشغلهم بألعاب مختلفة متنوعة موافقة لميولهم ، صالحة لتنمية حواسهم وتمرين أياديهم ، وإظهار قواهم ، وتعويدهم العمل والابتكار

وقد تعمق فروبل في هذا المبدأ ، ووفق لإيجاد مجموعة محيرة من التمارين والأشغال والألعاب الجذابة يرمى كل منها إلى تنمية بعض الحواس ، وتقوية بعض القابليات

وقد قسم هذه الأشغال والتمارين إلى أربعة أقسام أصلية : (أ) ألعاب رياضية مقترنة بأناشيد وألحان ، تقليداً وتمثيلاً لأعمال أصحاب الحرف ، أو لحياة بعض الحيوانات ، أو لبعض المشاهد الطبيعية (ب) أشغال وتمارين يدوية بوسائط مختلفة ، من خشبات وعيدان وحلقات ، وورق وشرائط ورمل وصلصال (ج) - محادثات وقصص بسيطة مقترنة

بأشعار وأناشيد (د) - أشغال في الحديقة الحقيقية ، أى زراعة النباتات والأزهار فى البستان

ووضع سلسلة كبيرة من الوسائط والتمارين لكل منها ؛ وزاد فأوجد مجموعة كبيرة من الوسائط المادية للأعمال اليدوية

وقد سعى فروبل طيلة حياته لتعميم آرائه وتطبيق خطته بكل ما لديه من قوة ونشاط ؛ وأخذ ينشر لهذا الغرض مجلة تربوية ، جعل شعارها الكلمة الآتية : « تعالوا ، نعش لأجل أولادنا »

واتفق له أن تعرف فى أواخر حياته إلى امرأة غنية نشيطة ، وهى مدام لپارون مارنهورتز Marenholtz فأعجبت بأعماله كل الإعجاب ، وولعت بآرائه كل الولوع ، فقررت أن تنفق كل ما لديها من قوة ووقت ونقد لبث الدعاية لحداثق الأطفال ، وأخذت تنتقل - بعد وفاة فروبل - من بلد إلى بلد تسعى لبث فكرة هذه التربية الجديدة بين كل الطبقات من الملوك والأمراء ، إلى المحررين والفلاحين . وساحت فى ألمانيا والنمسا وإنجلترا وفرنسا وإيطاليا وبلجيكا وسويسرا ، مبشرة فى كل منها بإنجيل فروبل حسب تعبير الأديب الفرنسى الشهير « ميشله »

لقد أثمرت هذه الدعاية ثمرات سريعة ، وعمت حدائق الأطفال فى كل البلاد المتقدمة بسرعة لا مثيل لها فى تاريخ التربية ، وأصبحت هذه المعاهد قبل انتهاء القرن التاسع عشر عنصراً مهماً من عناصر التربية العامة .

إن حدائق الأطفال لم تخرج من رأس فروبل إلى عالم الوجود بحالة

بذرة أو جنين ، حتى ولا بحالة طفل أو صبي ؛ بل خرجت في حالة أقرب إلى السكولة منها إلى الطفولة ، مجهزة بكل القوى والأعضاء والآلات .

وذلك لأن فروبل كان قد فكر في كل شيء ورتب كل شيء ، ووضع دساتير وأساليب ومبادئ لكل شيء .

وكان هذا النظام الشامل والترتيب الكامل من جملة الأسباب التي سهلت انتشار طريقة فروبل بسرعة كبيرة ، لكنه صار فيما بعد من جملة الأسباب التي أدت إلى جمود أساليب التربية في حدائق الأطفال .

كان فروبل يرمى بكل تمرين من التمارين وكل لعب من الألعاب إلى غاية مهمة ، وكان يقول إن الأصل المهم في طريقته ليس هو الوسائط ولا التمارين ، بل هو كيفية استعمال الوسائط ، ونمط إجراء التمارين ، والغاية المقصودة من وراء هذه الوسائط والتمارين . وليقل فروبل ما يشاء ، فإن الأمور جرت - بطبيعة الحال - على منوال مخالف لما شاء : إن تعم حدائق الأطفال وتزايدها أدى إلى استخدام عشرات الألوف من المعدات ؛ وكان أمام كل منهن وسائط مادية عديدة ودساتير جاهزة ؛ وكان من الطبيعي أن يكون عدد اللواتي يقتدين منهن بالماديات أكثر من عدد اللاتي يلاحظن المعنويات . وهذا ما أدى إلى نسيان الغايات الأصلية والمعنوية من التمارين الفروبلية والأخذ بطرقها الآلية ، وهذا ما سبب تأخر حدائق الأطفال عوضاً عن تقدمها : فصارت هذه الحدائق

تعمل الأطفال على القيام بأعمال مختلفة بدون ملاحظة النتائج النفسية التي تنجم عنها .

ولكن ... نزعة التربية الحرة التلقائية كانت أخذت تزداد وتشتد — في الربع الأخير من القرن الأخير — بصورة فعلية ، حتى في المدارس الابتدائية . فكان من الطبيعي أن تأخذ حدائق الأطفال أيضاً نصيبها من هذه النزعة .

اشتدت حركة تجديد حدائق الأطفال وإصلاحها بصورة خاصة في أوائل هذا القرن ، إذ أخذ المربون والمربيات يرجعون إلى مبادئ فروبل ، ويقولون بوجوب الاعتناء بهذه المبادئ أكثر من التمسك بالأساليب الآلية ، ويقومون بإصلاحات وتعديلات عديدة وفقاً لتلك المبادئ .

ولكن لماذا نضيع أوقاتنا بإصلاحات جزئية كهذه ؟ أليس الأجدر بنا أن نوجه أنظارنا إلى الجوهر والأساس ؟ ألم يكن من الأوفق لنا أن نترك تلك الأساليب بأجمعها ، ونختار أسلوباً جديداً يوافق ما وصل إليه علمنا الحديث عن قوانين نفسيات الأطفال ؟

هذه هي أساس الحركة التي أوجدتها الطبيبة « ماريا مونتسوري » Montessori في إيطاليا ، تلك الحركة التي قلبت أساليب تربية الصغار رأساً على عقب .

— ٤ —

إن الطريقة التي ابتدعتها مونتسوري هي في الحقيقة محصلة تيارين

جهمين ، كان كل منهما قد أخذ يعمل عمله في عالم التربية والتعليم ، بشدة مستمرة ومتزايدة منذ قرن فأكثر :

إن تطبيق « مبدأ الحرية » على إطلاقها في أمور التربية كان قد ولد مذهباً خاصاً عرف باسم « مذهب التربية السلبية » وفيه أن وظيفة المربي وظيفة سلبية بحتة ، لا تسوغ له المداخلة في أعمال الطفل بصورة من الصور .

كان « روسو » من مؤسسي هذا المذهب في القرن الثامن عشر ، و « توستوي » Tolstoi من أشد مروجيه في القرن التاسع عشر . فقد أسس الحكيم الروسي في « ياسنايا بوليانا » مدرسة حرة على هذا الأساس حاول فيها تطبيق نظرية الحرية المطلقة والتربية السلبية تطبيقاً تاماً .

وقد تمثلت هذه النزعة ببلاغة شديدة في كتابات « ألن كي » Ellen Key في أوائل القرن الحالي : فإن هذه المحررة السويدية حملت حملات عنيفة على المدارس ، وعلى الأخص حدائق الأطفال ، وصارت تقول رداً على ما كان يقوله فروبل — « فلنترك أطفالنا يعيشون ... »

لنرفع القيود ، لنبتعد عن المداخلة ، لنترك الأطفال يديرون أنفسهم بأنفسهم ، ويربون أنفسهم بأنفسهم بدون أن نتدخل في شؤونهم ... ولكن ما السبيل إلى ذلك ؟ كيف يمكننا أن نعلمهم ، وكيف يمكننا أن نربيهم إذا لم نتدخل في شؤونهم بصورة من الصور ؟

إن الجواب العملي على هذا السؤال كان قد تهيأ بنتيجة سلسلة أخرى

من المساعي والجهود :

كان قد وجد في أوائل القرن الأخير في إحدى غابات (آفيرون) في فرنسا طفل وحشي ، يظهر أنه كان قد ضاع من أهله منذ سنين طويلة ، ومع هذا تمكن أن يعيش عيشة طبيعية طول هذه المدة . كان لا يتكلم ولا يتفكر ولا يمتاز عن البهائم في شيء ، مع أنه كان قد بلغ الثانية عشرة من العمر ، حسب تقدير الأطباء . إن العثور على طفل كهذا ، كان فرصة ثمينة لدراس بعض المسائل المتعلقة بنشوء العقل والمنطق عند الإنسان ، فقد تفرغ أحد الأطباء وهو « إيتار » Itard (١٧٧٥—١٨٣٨) لتربية هذا الولد وببحث أحواله . كان الولد ضعيف العقل وكليل الحواس ، فكان من الضروري إيجاد تمارين خاصة لتقوية كل حاسة من حواسه ، ولإيقاظ كل قابلية من قابلياته . واستمر « إيتار » على هذا العمل العسير ثمانى سنين متوالية بمجد عجيب ، ووضع بذلك أهم الأسس التى تضمن تربية البله .

وقد أعقبه الطبيب « سكين » Séguin في هذا المضمار ، فوسع الأسس المذكورة وأكملها ، وفتح ميداناً واسعاً لاشتغال المربين والأطباء .

إن تربية البله اضطرت المفكرين إلى سلوك خطة خاصة تخالف خطط التعليم المدرسى الاعتيادى مخالفة تامة : فهذه التربية لا يمكن أن تستند إلى الكتاب والكلام ، كما أنها لا يمكن أن تكون مشتركة إلبية ؛ فلا بد لهذه التربية أن تكون انفرادية . ولكن ، هل نستطيع أن نخصص مربياً واحداً لكل بليد ؟ أليس من الضرورى أن نترك البعض منهم على حالهم ؟ وما دام الأمر كذلك ، ألا يمكننا

أن نعطيهم بعض وسائط وأشياء تمكنهم من الاشتغال وحدهم ، في حين أننا نشتغل مع غيرهم ؟

وقد أوجد الأطباء والعلمون المشتغلون بمعالجة البله وتربيتهم في المستشفيات والمدارس الخاصة وسائط عديدة تضمن الوصول إلى هذه الغاية ضماناً باهراً .

ألا يمكننا أن ننقل هذه الوسائط إلى مدارس الأسوياء ؟ ألا يمكننا أن نوجد أمثالها لتربية الأذكى ؟ هذا ما كان يتساءل عنه المربون منذ مدة غير قليلة ، وهذا ما سعى لحله الطبيب (دكرولى) في بلجيكا من جهة والطبيبة (مونتسورى) في إيطاليا من جهة أخرى .

فقد أوجدت مونتسورى مجموعة كاملة من الوسائط التشغيلية ، اعتقدت كفايتها لتربية حواس الصغار بدون مداخل المربيين إذن يمكننا أن نتركهم أحراراً ، بعد أن نضع في بيئتهم تلك الوسائط فإنهم سيشتغلون بها حتماً ، وسيربون أنفسهم بأنفسهم خلال اشتغالهم هذا ؛ حتى الألفباء والقراءة ، فإنهم سيتعلمونها من تلقاء أنفسهم ، بدون أن يدرسوها علينا ...

وقد اختارت مونتسورى اسماً جديداً للمعاهد التي تسير على هذا المبدأ ، فسمتها دور الصغار Casa dei Bambini (١٩٠٧)

إن هذه الطريقة جاءت موافقة لنزعة الحرية وأوجدت حركة مهمة في عالم التربية ؛ ونشطت حركة الإصلاح والتجديد في حدائق الأطفال . تنشيطاً كبيراً : فإن الذين كانوا يشعرون بحاجة إلى إصلاحات جديدة ضمن مبادئ فروبل الأصلية صاروا يضاعفون جهودهم في هذا الباب .

كما أن مربدى الطريقة الجديدة أيضاً أخذوا يوسعونها ويهذبونها، وحاولوا أن يضيفوا إليها ما يضمن كل المحسنات الموجودة في أساليب فروبل ، بدون أن يتركوا مجالاً لتسرب شيء من المحاذير والنقائص التي في تلك الأساليب

وبذلك حصل انقلاب مهم في تربية الصغار ، أخذ يشمل جميع صفحات هذه التربية ... حتى بدأ يقترب إلى التربية المدرسية



التعليم الاقْتِياسِي

والأساليب الافرادية في التدريس

— ١ —

إن أهم الصفات التي تميز المدارس الحالية عن المدارس القديمة ، هو « نظام الصفوف أو الفصول » ؛ نعى بذلك ، النظام الذي يقضى بانقسام المدرسة إلى صفوف متتالية ، وتوزيع التلاميذ بين هذه الصفوف ، وانتقالهم من دنياها إلى عليانها وفق ترتيب معين ونظام ثابت . يمكننا أن نقول : إن هذا النظام هو أساس المدارس العصرية بأجمعها ؛ فإذا ذكر أمامنا اليوم اسم « مدرسة » تصورنا حالاً عدة صفوف مختلفة ؛ وإذا قيل لنا « هذا تلميذ » تساءلنا حالاً « من أى صف هو » ؟

من المعلوم أن الكتاتيب والمدارس الدينية الاعتيادية ، لا تزال إلى الآن محرومة من هذا النظام : إذ أن التلاميذ فيها يجتمعون حول الفقهاء « الملالي » والمدرسين ، ويدرسون عليهم بدون ترتيب ، من غير أن يتقيدوا بشيء . يشبه ترتيبات الصفوف . وإذا بحثنا اليوم عن « تنظيم الكتاتيب أو مدارس الجوامع » قصدنا من ذلك ، قبل كل شيء ، إدخال « نظام الصفوف » فيها ...

إن هذا النظام الذي يتراءى لنا الآن من أهم عناصر « مفهوم المدرسة » ، لم يكن معلوماً في أوربة أيضاً ، قبل القرن السادس عشر .

إذ أن أول الذين فكروا فيه وحاولوا العمل بموجبه ، هم : أشتورم Sturm ، في اشتراز بورغ ، وبادول Baduel في تيم ، وكالوين Calvin في جنيف ، وكلهم من رجال القرن السادس عشر . قال « بادول » عند ما شرع في تطبيق هذه الفكرة : « لم يفكر المعلمون والعلماء إلى الآن في الترتيب الذي يجب أن تعلم به الآداب . إنهم خلطوا الكل ، وجعلوا التعليم مشتبكاً ومعقداً ... إن هذه العادات السيئة ستقضي عن المدرسة الجديدة ؛ إذ أنها ستقسم إلى صفوف مختلفة ، حسب أعمار التلاميذ ودرجة تقدمهم ونشوتهم ... »

يظهر من ذلك جلياً ، أن تقسيم المدرسة والتلاميذ إلى صفوف مختلفة — على هذا المنوال — كان من البدع الحديثة عند ذاك . وإذا تتبعنا تاريخ المدارس منذ ذلك القرن ، علمنا أن هذه « البدعة » لم تستول على المدارس إلا بصورة تدريجية ، وبمرور زمن طويل ؛ فإن القسم الأعظم من المدارس التابعة للأديرة والكنائس ، في جميع الممالك الأوربية ، ظل خارجاً عن (نظام الصفوف) حتى خلال القرن الثامن عشر . أما تأسيس هذا النظام بصورة قطعية ، فلم يتيسر إلا في القرن التاسع عشر

— ٢ —

لا شك في أن (نظام الصفوف) كان من أهم المراحل في تاريخ تطور المدارس ، ومن أنجح الوسائل في نشر التعليم ؛ إذ أنه زاد في (نجاح) التدريس زيادة عظيمة ، وساعد بذلك على انتشار التعليم مساعدة كبرى

غير أن هذا النظام بالرغم من جميع فوائده لا يخلو من محاذير عديدة ، لا بد من ملاحظتها ، والاهتمام بمعالجتها :

إن الطلاب الذين يجتمعون في صف واحد لا يمكن أن يكونوا (متجانسين) بكل معنى الكلمة ؛ فتدريسهم مشتركاً ، حسب نظام الصفوف ، يصطدم بمشاكل عديدة ، لا سبيل إلى إزالتها بصورة قطعية ؛ فإن المعلم إذا سار في دروسه حسب قابلية الأذكىء من التلاميذ ، تباعد بذلك عن سوية الضعفاء ، وأضاع إمكان إفادتهم إفادة كافية ؛ وإذا سار حسب قابلية الضعفاء ، أدى ذلك إلى إملال الأذكىء من الدرس ، وحرمانهم من الاستفادة حرماناً كبيراً . أما إذا سار وفق قابلية متوسط الصف ، فإنه لا يتمكن من استثمار مواهب الأذكىء الذين هم فوق ذلك المتوسط استثماراً تاماً ؛ كما أنه يجهد قوة الضعفاء الذين هم دون ذلك المتوسط إجهاداً قد يكون مضرّاً

لا ريب في أن الطريقة الأخيرة أفضل من الطريقتين السالفتين ؛ وإن محاذيرها أخف وأقل من محاذير تينك الطريقتين . ومع ذلك ، لا مجال للانكار أن فيها أيضاً ما فيها من المحاذير التي لا يجوز إغضاء النظر عنها ؛ إن سير التلاميذ في نظام الصفوف ، يشبه مشية رهط عسكري ؛ يطلب إلى جميع أفرادها أن يمشوا بسرعة متساوية ؛ ولا شك في أن هذه المشية تعتمد على (القدرة المتوسطة) فتتطلب من الضعفاء جهوداً فوق طاقتهم ، ومن الأقوياء عملاً دون مقدرتهم . ولا ريب في أن محاذير هذه الخطة تزداد ، كلما زاد الأفراد وكثرت الفروق الخاصة بهم وقل بذلك التجانس بينهم

إن التعليم العام والإلزامي ، أدى إلى زيادة هذه المحاذير ؛ لأنه حتم التحصيل الابتدائي على جميع الأطفال على حد سواء ، فأدى إلى ازدياد التنوع والفروق بين الذين يدرسون في مدرسة واحدة وصف واحد ؛ حتى إنه جمع اللاسويين والمؤوفين بالسويين والسليمين

إن محاذير هذا الجمع ظهرت للعيان بصورة سريعة وبارزة ، وحملت الحكومات على تفريق اللاسويين من أتراسهم ، وتعليمهم على حدة ، في مدارس أو صفوف خاصة

إلا أن هذه التدابير والترتيبات لا تكفي لإزالة المحاذير الناجمة عن نظام الصفوف ؛ لأن هذه المدارس والصفوف لا توجد إلا في المدن الكبيرة والمراكز المهمة ، فلا تفصل جميع اللاسويين من جميع المدارس . وزد على ذلك ، أن عملية (فصل اللاسويين) وحدها لا تكفي لدرء المحاذير المسرودة آنفاً ، لأن الأطفال الأسوياء أيضاً لا يشبه بعضهم بعضاً ، من حيث الميول والقابليات العقلية

إن الأبحاث النفسية قضت قضاء مبرماً على النظرية القائلة بأن (نفس الطفل لوحة ملساء ، يستطيع المرء أن ينقش عليها ما يشاء كما يشاء) ، ولم تبق مجالاً للشك في أن (الفروق الشخصية والفردية) الموجودة بين الأطفال - من الوجهة النفسية - كبيرة وخطيرة ، وإنها لا تقل عن الفروق التي بينهم من الوجهة المادية . إن لكل طفل (سحنة نفسية) يمتاز بها عن غيره ، كما أن له (سحنة مادية) يختلف بها عن الآخرين

فبعضهم ينظر إلى الأشياء بنظرات تنزع إلى المجردات ، وبعضهم

يلاحظ الأمور بذهنية تنقيد بالمحسوسات ؛ ويمتاز بعضهم بسرعة الحكم والانتقال ، وبعضهم بالتأني في الحكم والبطء في التفكير ؛ ويكون بعضهم معتدل المزاج ، وبعضهم سريع الانفعال ؛ وبعضهم يتأثر بالإحساسات البصرية بوجه خاص - فيكون (بصرى) الذاكرة والفكر - وبعضهم بالإحساسات السمعية بوجه خاص - فيكون (سمعى) التذكر والفكر - وهكذا كل طفل يمتاز عن غيره ببعض الأوصاف والقابليات الخاصة

إن اكتشاف هذه (الفروق الفردية) بين الأطفال ، وضع أمام رجال التربية مسائل خطيرة

أليس من الضروري إذن أن نلاحظ هذه الفروق في التربية والتعليم ؟ هل يجوز أن نحاول تعليم جميع الأطفال على نفس الطريقة ، وأن نطلب إليهم أن يسيروا في التحصيل بنفس السرعة ؟ هل يسوغ لنا أن نقدم على (تصنيف الطلاب) حسب أعمارهم ودراستهم ، بغض النظر عن سائر خصائصهم ؟ ألا يوجد شيء من المناقاة بين مقتضيات الفردية ، ونظام الصفوف الحالية ؟ ...

شعر كثير من العلماء بخطورة هذه المسائل الجوهرية ، منذ أمد غير قريب ؛ وقد انتقد الدكتور (كلاپارد) نظام الصفوف انتقاداً صريحاً منذ أوائل القرن الحاضر ؛ واستحدث تعبيراً شيقاً للدلالة على الفكرة الجديدة ، وهذا التعبير هو (التعليم الاقتيايى) école sur mesure وأوضح كلاپارد المعنى الذى يرمى إليه هذا التعبير ، بتمثيل جذاب ؛ فقال : (إن الخياط يفصل الملابس على أبدان عملائه بعد اقتياس أقسامها

المختلفة . إنه لا يكسو أحداً منهم - مثلاً - لباساً ضيقاً على بدنه ، بحجة أن عرض هذا اللباس هو العرض الملائم لعمره أو قامته ، نظراً إلى متوسط أبعاد الأبدان . وكذلك الإسكاف ، عند ما يريد أن يصنع حذاء ، يرسم رجل الشخص على ورقة ، ويسعى لصنع الحذاء المطلوب وفق ذلك الرسم . إنه لا يهمل خصوصيات ذلك الرجل ، بل بعكس ذلك يلاحظ تلك الخصوصيات بانتباه ، حتى أنه يؤشر ويسجل جميع التشوهات التي قد يراها فيه . كما أن صانع القبعة أيضاً لا يكتفى بملاحظة أعمار عملائه ، بل يلاحظ شكل رؤوسهم وأبعادها ، بجميع خصوصياتها . أما المربي ، فبعكس ذلك ، يحاول أن يكسو جميع العقول على نمط واحد . إن مثله كمثل باعة الألبسة الجاهزة ؛ ليس لديه إلا ما هو مهياً لعموم الناس ؛ قد يكون على رفوف مخزنه بضعة أبعاد وأرقام مجهزة لأطوال مختلفة . إلا أنها لا يختلف بعضها عن بعض من حيث التفصيل ... لماذا لا نحيط الأذهان أيضاً بالعناية التي نحيط بها الأبدان والرؤوس والأرجل ؟ ...)

— ٣ —

انتشرت فكرة « التعليم الاقتياصي » منذ ذلك الحين بسرعة كبيرة ؛ إلا أن تطبيقها ظل يصطدم بمشاكل وموانع خطيرة . لأن هناك عدة حقائق متعارضة ، يجب على المربي أن يؤلف بينها للتقرب من الغاية المثلى ، وذلك :

(أ) — أن بين الأطفال فروقاً كثيرة ؛ فيجب مراعاة هذه الفروق في التربية ، والسعى وراء تعليم كل طفل وفق قابلياته الخاصة

(ب) — غير أنه لا مجال إلى تخصيص معلم لكل طفل ؛ فمن الضروري أن يعهد بأمر تعليم جماعة من الأطفال إلى معلم واحد . وهناك ضرورات اقتصادية تحول دون تخفيض عدد أفراد هذه الجماعات تخفيضاً كبيراً

(ج) — هذا ، وللحياة الاجتماعية أيضاً مطالب وضرورات يجب ملاحظتها والسعى وراء تأمينها ؛ فالفروق الفردية يجب ألا تنسى الروابط الاجتماعية . والتربية الفردانية يجب ألا تؤدي إلى إهمال الأعمال المعشورية . فما العمل إذن للتأليف بين هذه الحقائق المتعارضة ؟

لقد استحدث علماء التربية ورجال التعليم أساليب كثيرة متنوعة لدرء المحاذير الناجمة عن نظام الصفوف . ولعل أقدم هذه الأساليب هي الطريقة التي اتبعها — منذ ربع قرن ونيف — مدينة « مانهايم » Manheim في ألمانيا ، وأحدثها هي الطريقة التي عملت بها مدينة « وينتكا » Winetka في أميركا ، وجميع هذه الأساليب تنقسم إلى نوعين أساسيين :

(أ) — التي ترمي إلى درء المحاذير مع المحافظة على نظام الصفوف . من حيث الأساس

(ب) — التي ترمي إلى التخلص من تلك المحاذير بترك نظام الصفوف تركاً باتاً

فالأصاليب التي من النوع الأول كثيرة ومتنوعة ، نخص منها بالذكر الأنظمة التالية : الصفوف المتوازية ، الصفوف المتحركة ، الدروس الاختيارية ، الدروس الإضافية

الصفوف المتوازية : — يفرز كل صف من الصفوف ثلاثة أقسام متوازية ، ويجمع في أحدها الضعفاء من الطلاب ، وفي ثانيها المتوسطون ، وفي ثالثها الأقوياء ؛ ثم يتخذ تدابير ملائمة لحاجات وقابليات كل قسم من هذه الأقسام ، من حيث منهج التدريس من جهة ، وطرق التعليم من جهة أخرى ؛ ويعنى بوجه خاص بصف الضعفاء إما بتطبيق منهج أخف من المنهج العام يلائم قابلياتهم أكثر منه ؛ وإما بتقليل عددهم بالنسبة إلى عدد طلاب الصفين الآخرين ، لكي يتمكن المعلمون من الاهتمام بكل طالب على حدة بدرجة كافية ؛ وإما بالإكثار من استعمال وسائل الإيضاح ، وجعل التدريس أقل تجريداً وأكثر مشاهدة مما هو معتاد في صف الأقوياء والمتوسطين ، وقد تمزج هذه التدابير المختلفة ببعضها قصد الوصول إلى الغاية المتوخاة ، بأسرع الطرق وأنجعها

الصفوف المتحركة والمتحركة : — تعتبر الصفوف متحركة ومتحولة ،

فيسمح لكل طالب أن يتلقى دروسه في كل فرع من فروع الدراسة في الصف الذي يوافقه ، نظراً إلى مستواه وقابليته في ذلك الفرع بقطع النظر عن درجته في سائر الفروع ، فيستطيع الطالب أن يتقدم في درس إلى الصف الثالث مثلاً ، في حين أنه يكون في الصف الثاني من معظم

الدروس ، حتى وفي الصف الأول في بعض الدروس
إن بعض المدارس تطبق هذا النظام بصورة جزئية ، أى في
بعض الدروس دون غيرها

نظام الاختيار : — تقسم مواد الدراسة إلى قسمين ، فيعتبر القسم
الأول منها إلزامياً ، والقسم الثاني اختيارياً . يحصر القسم الإلزامي فيما هو
« ضروري » ؛ ويفسح بذلك أمام الطلاب مجال واسع لاختيار الدروس
الموافقة لقابلياتهم

الدروس الإضافية : — يخصص ساعات أشغال إضافية لأجل
الضعفاء تحت مراقبة معلمين إضافيين بقصد تمكينهم من الوصول إلى
مستوى أترابهم بجهود أزيد من جهودهم . وكذلك يرتب دروس
إضافية لأجل الأقوياء ، بقصد تغذية قابلياتهم ، وعدم إضاعة
مواهبهم ، وتمكينهم بذلك من التعلم بمقياس أوسع من مقياس
رفاقهم .

تكميل امتحانات الترفيع : — يقسم منهج دراسة كل صف من
الصفوف إلى قسمين متساويين ، ويمتحن الطلاب عقب إكمال كل قسم
على حدة ويرفعون حسب نتائج هذا الامتحان ؛ فتصبح امتحانات
الترفيع أو النقل — بهذه الصورة — نصف سنوية ، وتقل من جراء ذلك
محاذير الرسوب ؛ لأن الرسوب في الصف — في هذا النظام —
لا يستلزم البقاء فيه أكثر من نصف سنة أخرى . وواضح أن ذلك
مما يقلل محاذير الدراسة المشتركة.

يظهر من التفصيلات السابقة أن روح هذه الأساليب تتلخص فيما يأتي : ترتيبات خاصة ، تسعى وراء زيادة تجانس الطلاب الذين يدرسون في صف واحد ؛ وتدابير متنوعة ، ترمي إلى الاهتمام بالتأخرين اهتماماً خاصاً يساعدهم على الوصول إلى مستوى متوسط الصف ، وترتيبات خاصة تساعد على تقدم الأقوياء بسرعة أكبر ، أو على تعلمهم بمقياس أوسع وبصورة أعمق

ولا شك في أن هذه الترتيبات والتدابير المختلفة ، تخفف المحاذير الناجمة عن نظام الصفوف ؛ إلا أنها لا تزيلها بصورة قطعية . لأنها جميعها تحافظ على مبدأ « تقسيم التلاميذ إلى صفوف ، وترفيعهم في أوقات معينة ، ضمن ترتيب معين

ألا يمكن إحداث انقلاب جوهري وقطعي في نظام التدريس ، باستحداث أسلوب جديد يلغي نظام الصفوف إلغاء تاماً ؟

لقد أخذ علماء التربية يسعون وراء هذه الأمنية منذ عشرين عاماً ، وتمكنوا من استحداث أساليب متنوعة تضمن تطبيق مبدأ « التعليم الالقياسي والإفرادي » بأوسع معانيه Individualisation

ويمكننا أن نقول إن هذه الأساليب الجديدة هي بمثابة « إصلاح نظام التعليم في المدارس الابتدائية والثانوية » بتطبيق (روح التربية الحرة التي انبعثت من حداثق الأطفال) من جهة ، وتعميم (نظام السعي

الشخصي الذي تأسس في المدارس العالية) من جهة أخرى :
 من المعلوم أن (نظام الصفوف) لم يرسخ في حدائق الأطفال رسوخاً
 كبيراً ، بل طرد منها بفضل (الطريقة المونتسورية) طرداً حاسماً . إن هذه
 الطريقة تركت الأطفال أحراراً في أعمالهم ، وأوجدت لأجلهم وسائل
 ووسائل مختلفة تساعد على اشتغالهم وتعليمهم من تلقاء أنفسهم . ألا يمكن
 الاستفادة من أساليب مماثلة في الدراسة الابتدائية ؟ أليس من الميسور
 استحداث (وسائل تعليمية) مناسبة تكفل (تعلم الطفل بنفسه) ما يجب
 أن يتعلمه من العلوم المختلفة ؟

إن الدكتورة مونتسوري من جهة ، والدكتور دكرولي من جهة
 أخرى ، أخذوا يسعيان في هذا السبيل منذ عشرين عاماً ؛ حتى تمكنا من
 إيجاد وسائل وأساليب موافقة لهذا الغرض . وقد تبعهما عدد غير قليل
 من المربين فابتكروا وسائل ووسائل متنوعة لتعليم الأطفال بصورة
 منفردة وبدون مداخل . وقد تكاثرت وتنوعت هذه الوسائل التي صارت
 تسمى باسم جديد : الوسائل المعلمة بالذات *matériel autodidactique* ،
 ونسحت مجالا واسعا لجعل التعليم (إفراديا) في الصفوف الصغيرة من
 المدارس الابتدائية .

هذا ومن المعلوم أن (نظام الصفوف) لم يتبلور تبلورا تاما في
 الدراسة العالية ، بل أخذ منها شكلا مرنا ومطاطا ، وترك مجالا واسعا
 لمساعي الطلاب الشخصية ؛ فظلت الدراسة العالية في كل البلاد تتطلب
 من الطلاب مساعي شخصية .

ألا يمكن العمل بمثل هذه الأساليب في الدراسة الثانوية حتى في

القسم المتقدم من الدراسة الابتدائية ؟
 لم يتردد بعض العلماء من الإجابة على هذا السؤال بالإيجاب ، حتى
 أنهم تمكنوا من إخراج هذه المسألة من ساحة النظريات والتصورات ،
 وإدخالها في ساحة الفعليات والتطبيقات .
 إن أهم الأساليب التي استحدثت لهذا الغرض هي الطرق المعروفة
 باسم خطة دالتون وخطة وينتكا .

-٦-

إن واضحة خطة دالتون هي امرأة شابة تسمى مس باركهريست ،
 ولكن اشتهر الأسلوب بهذا الاسم ، بالنسبة إلى اسم المدينة التي جرب
 وطبق فيها لأول مرة .

أما جوهر الأسلوب فيمكن أن يتلخص فيما يلي :

إن الدراسة في المدارس الاعتيادية تقسم إلى وحدات زمانية ، مثل :
 الدرس ، والفصل ، والسنة . أما في المدارس التي يتم تنظيمها وفق الخطة
 الدالتونية ، فتقسم الدراسة فيها إلى أجزاء معينة من المنهج ؛ فيطلب إلى
 كل تلميذ أن يتقن الجزء الذي يدرسه قبل أن ينتقل إلى دراسة الجزء
 الذي يتلوه ، بدون أن يخصص مدة ما لذلك .

ومعلوم أن تطبيق هذا المبدأ يستلزم تغيير نظم المدارس
 وترتيباتها تغييراً كلياً : فغرف الدراسة لا تخصص بصف من
 الصفوف — كما هو معتاد في المدارس بوجه عام — بل تخصص

يدرس من الدروس ، وتجهز وفق حاجات ذلك الدرس ، ويعهد بإدارتها إلى معلم واحد اختصاصي في ذلك الدرس ؛ فتصبح كلها « مختبرات » أو « قاعات اشتغال » وبتعبير آخر تكون « غرف درس » ، لا « قاعات تدريس »

أما وظيفة معلم « المختبر » أو « المسعى » فتتخصر في إرشاد الطلاب الذين يدخلون قاعته ويشغلون فيها إلى حسن استعمال أوقاتهم وتنظيم مساعيهم ، عند مطالعة الكتب وجميع الوثائق وإجراء التجارب ، وفي مراقبة تلك المساعي مراقبة عامة . إنه يجيب على الأسئلة التي قد تلقى عليه ، من طالب واحد أو من مجموعة طلاب ، ويشرح لهم بعض الأمور ، ولكنه لا يعمل ذلك إلا عند وقوع المراجعة وحدوث الحاجة . فيرى الطالب على باب كل قاعة من قاعات المساعي منهجاً شهرياً ، مرتباً على درجات مختلفة ، مع شروح تتعلق بالماخذ والمراجع اللازمة ؛ ويرتب ساعات اشتغاله اليومية بحرية تامة ، فلا يقصر على الدخول في قاعة معينة في وقت معين ، ولا يقيد بقيدٍ ما في المدة التي يجب أن يقضيها في القاعة التي يدخلها . إنه ينتقل من قاعة إلى أخرى ، يختارها حسب العلاقات التي تعرض عليه خلال دروسه ومعالجته ؛ ويشغل في كل منها المدة التي يرغبها

أما اشتغال الطلاب في المساعي ، فقد يكون فردياً وقد يكون إلبياً : يجتمع عدة طلاب للقيام بتجربة معينة ، أو لجمع وثائق متعلقة بموضوع معين ، أو لمناقشة مسألة معينة ؛ غير أنه لا يجبر أحدهم على الدخول في مجموعة دون أخرى

وهكذا ، يشتغل ويدرس كل الطلاب درساً حراً طليقاً ، في بيئة مجهزة بجميع وسائل الشغل والدرس . ولا شك في أن الاشتغال والدرس في مثل هذه البيئة وعلى هذا النمط يقوى في نفوسهم روح الاستقلال والإقدام ، ويعودهم ويمرنهم على السعى الشخصي والتفكير الذاتي بمقياس واسع

يظهر من هذه التفاصيل أن « خطة دالتون » تقلب نظام الدرس رأساً على عقب بدون أن تغير شيئاً من منهج الدراسة العام من حيث الأساس . وقد انتشر هذا الأسلوب انتشاراً كبيراً في المدارس الثانوية والمتوسطة ، في كثير من البلاد ، من أوربية وأمريكية وأسيوية : إنه شمل أكثر من ألف مدرسة في انكلترا ، وخمسمائة مدرسة في اليابان ، ونحو مائتين وخمسين مدرسة في الصين ، وأخذ يعم جميع مدارس روسيا وهولندا ، مع أنه لم يمحض على استحداثه أكثر من عقد واحد .

لا شك في أن هذا الانتشار السريع يدل على مزاجاً حقيقية ، ولا ريب في أنه ناتج قبل كل شيء من أن المس باركهرست جمعت بين سمو الغاية وسهولة التطبيق : إذ أن خطة دالتون تغير طريقة التعليم بدون أن تحور المنهج ، وبدون أن تتطلب كتباً خاصة .

أما خطة « وينتكا » . فإنها تخرج على المناهج المعتادة أيضاً وتتطلب تحوير كتب الدراسة تحويراً جوهرياً

- ٧ -

إن مؤسس خطة « وينتكا » هو (واشبرن) Washburn ، وقد كان مديراً لمصلحة الاختبارات في سان فرانسيسكو ، حيث تمكن للربى الكبير (برك) Burk من تطبيق مبدأ التعليم الإفرادى في مدرسة التطبيقات الملحقه بدار المعلمين . إنه جعل التعليم إفرادياً من حديقة الأطفال حتى الصف الثامن مع هذا لم يهمل أمر التربية الاجتماعية ، فأوجد بجانب الأشغال الفردية مجموعة أشغال مشتركة للملافة محاذير الفردانية .

فقد أراد (واشبرن) أن يطبق هذا المبدأ في المدارس العامة ، وقام بتجربة واسعة النطاق في مدارس مدينة وينتكا ، وهى مدينة صغيرة بالقرب من شيكاغو لا يزيد سكانها على اثنى عشر ألفا . وقد قلب واشبرن أنظمة جميع مدارسها — بلا استثناء — وفقاً لخطة جديدة اشتهرت فيما بعد باسم خطة وينتكا ، نسبة إلى تلك المدينة . ويمكننا أن نلخص الخطة التى رسمها واشبرن فيما يلى :

خصص قسماً من أوقات اشتغال الطلاب فى المدرسة بتعلم المعلومات الإلزامية ، وترك بقية الأوقات للفعالية الحرة ، فردية كانت أو معشوية .

رتب منهجاً أصغر ثم يثبت المعلومات الإلزامية ، وذلك بعد بحث دقيق وبفكرة بعيدة عن التقاليد . ثم درس كلا من مواد هذا المنهج درساً مفصلاً ، وبعد ذلك صنفها تصنيفاً تربوياً ؛ واعتبر

كل جزء منها هدفاً ، يجب على الطالب أن يصل إليه قبل أن يأخذ في السعى وراء الهدف الذي يليه .

وقد وضع — بمساعدة جماعة من الاختصاصيين — كتباً مدرسية من نوع خاص كلها مرتبة ترتيباً يغنى الطفل عن معاونة المعلم في فهمها . إن مباحث كل كتاب من هذه الكتب مقسمة إلى أهداف ، كما أن مباحث كل هدف من الأهداف مقسمة إلى وحدات ؛ وهناك تمارين تدريبية لكل واحدة من تلك الوحدات ، واختبارات خاصة لكل هدف من تلك الأهداف ، وكلها مرتبة بصورة تساعد الطفل على معرفة أخطائه وتصحيح أغلاطه مباشرة وبالذات . فيدرس الطفل هذه الكتب بمفرده ، ويعمل التمارين وحده . وعندما يعتقد أنه قد أتقن جميع المواد والتمارين الداخلة في الهدف المعين له ، يراجع المعلم ، ويختبر « بمقاييس التعلم » الموضوع لهذا الغرض . فإذا نجح في هذا الاختبار ، شرع يسعى وراء هدف جديد ، وإلا شرع في الاشتغال بسلسلة « تمارين إصلاحية » ، تقويه في مواطن الضعف التي ظهرت خلال ذلك الاختبار .

وهكذا يسير التلميذ في طريق التعلم بمفرده ، وحسب رغبته وقابليته ، من غير أن يعرقل سير أحد من رفاقه ، أو أن يتأخر في سيره انتظاراً لتقدم غيره .

وغنى عن البيان أن تطبيق هذه الخطة يؤدي إلى اقتصاد كبير في الوقت ، وقد تبين فعلاً أن مبلغ هذا الاقتصاد يكون نحو النصف وقد يناهز الثلثين . وهذا الوقت المقتصد من « التعلم الإجباري » يترك

مجالاً واسعاً للنشاط الحر بصورة انفرادية أو مشتركة .

ويظهر من هذه التفصيلات أن تطبيق هذه الخطة يحتاج إلى سلسلة كتب خاصة ، وسلسلة تمارين واختبارات ملائمة ، على أن تكون بأجمعها موضوعاً بعد بحث دقيق ودرس طويل .

إن فضل واشهرن ومساعديه هو تغلغله وإيائهم في هذا البحث والدرس ، وفي تمكنه من وضع خطط عملية مفصلة ، كلها مستندة إلى أبحاث وتجارب نفسية وعلمية .



أهم مسائل التربية

[« كارلتون واشبن » من كبار رجال التربية في أميركا وقد اشتهر بوجه خاص بالطريقة التي استحدثها « للتعليم الافرادى » فى مدارس « وينتكا » . وقد قام برحلة عالمية سنة ١٩٢١ ، درس خلالها اتجاهات التربية فى أنحاء العالم المختلفة . ونشر قبيل رحلته هذه فى أممات المجلات التربوية سلسلة أسئلة موجهة إلى رجال التربية — على شكل كتاب مفتوح — ، طلب فيها منهم أجوبة تحريرية . كما أنه عند ما اجتمع برجال التربية فى البلاد المختلفة ، وجه إليهم بعض الأسئلة الشفهية ! وهذه الأسئلة تظهر أهم المسائل التربوية التى تشغل بال المفكرين ، ولذلك رأينا أن ننشر ترجمة هذه الأسئلة بنصها]

— ١ —

ما هى الغايات التى تحاولون الوصول إليها بواسطة التربية فيما يخص المجتمع ؟

(أ) هل تبتغون أن توجدوا — بفضل التربية — مجتمعا من نوع خاص ؟ وإذا كان الأمر كذلك فما هو هذا النوع ؟

(ب) أو تحاولون تكييف الطفل لنوع من المجتمع موجود فى الحال الحاضر ؟ وإذا كان الأمر كذلك فما هو هذا النوع ؟

(ج) أو تهتمون بتنشئة كل فرد على أحسن ما يمكن من الصور ، دون أن تقرروا لأنفسكم غاية اجتماعية معينة سلفا ؛ لانكم تأملون أن الأفراد الذين سينشأون بهذه الصورة يستطيعون أن يحلوا المشا كل

الاجتماعية على وجه أحسن مما يستطيع حلها الجيل الحاضر ؟
 (د) إذا كانت إحدى هذه الفرضيات الثلاث لا تحدد هدفكم
 الاجتماعي بوضوح ، فهل تفضلون بتثبيت وتوضيح هذا الهدف ؟

- ٢ -

ما هي الغايات التي تحاولون الوصول إليها بواسطة التربية فيما يخص
 الفرد ؟

(أ) معرفة الحقائق : هل تعتقدون أنه توجد حقائق وأمور ،
 يترتب على كل فرد سوى أن يعرفها ؟ وإذا كان الأمر كذلك ، فما هي
 في رأيكم ؟ وما هو المعيار الذي يساعد على تعيين تلك الحقائق ؟

(ب) اكتساب الكفاءات : العقلية ، واليدوية ، والبدنية .
 هل تعتقدون وجود كفايات عملية يجب على كل فرد سوى أن يكتسبها ؟
 وإذا كان الأمر كذلك فما هو للمعيار الذي يساعد على تعيينها ؟

(ج) اكتساب الكفايات الخاصة ، مثل قابلية البحث في مسألة ما
 بصورة علمية ، وقابلية جمع الوقائع وتنظيمها ، وقدرة التعميم ... وهلم جرا ،
 ما هي القابليات التي تستطيع التربية أن تتخذها هدفا لها من بين هذه
 القابليات ؟ إلى أي حد تكون هذه القابليات غايات تستهدفها التربية ،
 أكثر مما تكون « نتائج » إضافية ، يتوصل إليها بصورة عرضية ؟

(د) تكوين الآراء الاجتماعية والسلوك الاجتماعي . هل يترتب
 على المدرسة أن تحاول تنمية بعض الآراء واليول الاجتماعية مباشرة ؟
 في الفن ، في الدين ، في الفلسفة ، في السياسة ، في الاجتماع والأخلاق ...

مثلاً ؟ وإذا كان الأمر كذلك ، فكيف يحسن تعيين هذه الآراء والميول ؟ وإذا لم يكن الأمر كذلك ، فلماذا يجب أن يترك هذا التكوين ؟
 هـ (تكوين الشخصية التامة — هل يدخل في نطاق مهمة المدرسة مساعدة الطفل على تكوين شخصيته ؟ هل يجب أن يعلم الطفل كيف يراقب نفسه ويوازن بين ميوله ، وكيف يضحي الرغبة الحالية في سبيل غاية هي أبعد وأهم منها ؟

و (تربية النفس بالنفس — أم أن مهمة المدرسة هي استحضار البيئة الملائمة والفرص الغزيرة التي تساعد الطفل على انتخاب ما يلائم حاجاته الذاتية بحرية تامة ؟

ز (حق الطفل في أن يعيش عيشة الطفولة بتمامها — هل سعادة الطفل ونيل رغائبه مما يجب أن يكون الهدف الحاكم للمدرسة ، إلى درجة تضحية المستقبل (يعني سعادة الراشد وقيمه) ، وللحال (يعني سعادة الطفل الحالية) ؟

ح (إذا كانت الفرضيات المذكورة آنفا لا تنطبق على آرائكم في تربية الشخص ، فهل تفضلون بتوضيح وجهة نظركم ؟

— ٣ —

بأية وسائل تأملون الوصول إلى كل هدف من الأهداف التي انتخبتموها ، جواباً عن الأسئلة السابقة ؟ هل تفكرون في الوصول إليها :
 (أ) بالتعليم النظامي — المجموعي ، الذي يوجه إلى صف كامل ، أو الفردي (الذي يتكيف بأحوال كل واحد من الأطفال) ؟

- (ب) بممارسة التمارين - الملائمة المجموعية (التي تشغل صنفاً كاملاً)
أو الفردية (التي تتكيف بأحوال كل واحد من الأطفال) ؟
- (ج) بوضع الطفل في أوضاع يشعر فيها بحاجة إلى اكتساب
بعض المعلومات والكفايات والقابليات التي تسعون إلى إكسابه إياها ،
وإتمام هذه الأوضاع : بتعليم نظامي أو بتمارين ملائمة ؟
- (د) بمزج وتركيب بعض الأوضاع التي تجعل الطفل يكتسب
المعلومات والقابليات المطلوبة مباشرة ؟
- (هـ) بالبحث عن حاجات الطفل في كل مرحلة من مراحل
انكشافه وبياناته تلك الحاجات ؟
- (و) باتباع تشويق الطفل وأسئلته ؟
- (ز) بوسيلة خاصة غير الوسائل المذكورة ؟

— ٤ —

في أية مدرسة من مدارس بلادكم تطبق هذه المفهومة التربوية على
أحسن الصور ؟

(أ) أى هدف من أهدافكم التربوية توصلت إليه المدرسة
أو المدارس المذكورة ؟

(ب) أى هدف من تلك الأهداف لم تتوصل المدرسة إليه ؟

« ج » بين الوسائل المستعملة فيها ، أية وسائل تنال تحبيذكم التام ؟

« د » ما هي الوسائل التي كنتم تودون تعديلها ، وما هو اتجاه

هذا التعديل ؟

أما الأسئلة الشفهية التي ألقاها واشبرن على رجال التربية خلال اجتماعهم في بلادهم، فكانت أضيق نطاقاً من ذلك؛ فكانت تنحصر في النقط الأساسية التالية :

* هل يجب أن نربي الطفل لأجل المحافظة على النظام الاجتماعي الحالي؟ أو لأجل إيجاد نظام اجتماعي جديد وفقاً للآراء التي تقررها من الآن؟ أم يجب أن نربيه لأجل نفسه، ونترك أمر «المحافظة على المجتمع الحالي أو تجديده» على عاتقه؟

* هل يجب أن نربي الأطفال بصورة تحملهم على وضع منافع بلادهم ومجدها فوق كل شيء؟ أو بصورة تسوقهم إلى تضحية هذه المنافع الظاهرية في سبيل سعادة العالم؟

* هل يجب أن نكسب الأطفال «وطنية» شديدة، حتى إذا حدث يوماً من الأيام «تنازع» بين قناعاتهم الوجدانية ومطالب الدولة، تتغلب في أنفسهم مقتضيات «طاعة الدولة» على «القناعات الوجدانية»؟

* كيف يجب أن ندرس التاريخ؟ كعلم «موضوعي وذاتي» على قدر الإمكان؟ أم كواسطة دعاية قومية تخدم تنمية بعض العواطف والميول؟

* هل يجب أن نسمح للأطفال في المدارس أن يتناقشوا في كل مسألة مهما كانت دقيقة؟ وإذا كان الأمر كذلك، فهل يترتب على المعلم أن يحملهم على قبول وجهة نظر خاصة؟ وما هي هذه الوجهة : وجهة نظره هو، أم وجهة نظر الحكومة؟

آراء وملاحظات

حول هذه المسائل

[نسرِد فيما يلي أهم الآراء والملاحظات
التي كتبناها رداً على الأسئلة المذكورة]

- ١ -

المجتمع الحالي والمجتمع القادم

إن الأمم التي تكون قد وصلت إلى درجة كافية من الرقي والتقدم والقوة والمجد ، تستطيع أن تجعل « استقرار النظام الاجتماعي والاقتصادي والسياسي الراهن » هدفاً من أهدافها الأصلية في التربية والتعليم ؛ فتوجه جهود مدارسها نحو مهمة « جعل الجيل الجديد عاملاً على حفظ النظام الراهن — من حيث الأساس — مع السعي وراء إنمائه وتقويته على قدر الإمكان »

غير أن الأمة العربية لم تكن في هذه الحالة ؛ ولهذا لا يسوغ لمربيها أن يجعلوا (المحافظة على الوضع الراهن) هدفاً من أهداف التربية الأسمى .

نحن نشعر بالتأخر العظيم والنقائص الكبيرة التي بُلى به مجتمعنا الحالي ؛ ولذلك نسعى وراء إيجاد مجتمع جديد ، يختلف عن مجتمعنا الحالي

اختلافاً كلياً ، من جميع الوجوه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية ...

ونحن لا نجهل نوع هذا المجتمع بوجه عام : بل نعلم أن الأمة العربية ظلت متأخرة في مضمار الرقي والحضارة تأخراً كبيراً ؛ ومحرومة من ثمار العلوم والفنون العصرية الحديثة حرماناً أليماً . ونجد أن بعض أبنائها في بعض الجهات لا يزالون يعيشون كما كان يعيش أجدادهم في القرون الوسطى ، إن لم نقل في القرون الأولى . ولذلك نريد أن نتلافى هذا التأخر ، ونصلح هذا النقص ، لكي تصبح أمتنا متمتعة بنعم الحضارة العصرية من جميع نواحيها ، ومتبوثة السكان الذي يليق بها ، نظراً لعظمة ماضيها

إننا نعلم أن الأمة العربية غلبت على أمرها ، وحرمت من نعم (الوحدة والاستقلال) منذ عهد بعيد . وقد تقاسمتها الدول المستعمرة أخيراً ، وأخذت تسعى بكل ما لديها من قوة وسلطان ، لترسيخ نفوذها للمادى والمعنوى في البلاد التي استولت عليها . والفرقة الإدارية التي حدثت بهذه الصورة عثقت المشاكل الأساسية ، كما زادت الحيرة والارتباك في « الفكرة القومية » . إن هذه الفكرة لم تتم النمو اللازم من جراء تأثير النزعات الدينية والمذهبية من جهة ، والتسويات الاستعمارية من جهة أخرى ؛ كما أخذت تتصادم بمقتضيات المشاكل الإقليمية أيضاً ، بصور شتى

كل هذه الأحوال ، ترينا بوضوح تام ، الواجبات التي تترتب علينا في هذه الظروف : فعلياً أن نسعى لتوحيد البلاد العربية ، لتكون أمة قومية عصرية ، تستعيد مجدها الغابر ، وتدخل في مصاف الأمم الراقية

ولذلك لا نستهدف في تربيتنا (المحافظة على المجتمع الحالي) بل نسعى لجعل الجيل الجديد عاملاً لتكوين (المجتمع الراقى) الذى ننشده على الدوام

أما طريقة (الاهتمام بتنشئة الفرد بأحسن ما يمكن من الصور ، على أمل أنه يحل مشاكل المستقبل بنفسه ، دون أن تفكر فى شكل المجتمع القادم منذ الآن) فهى طريقة لا نستطيع الالتفات إليها أبداً ؛ لأنها قد تلائم أحوال الأمم التى تسير فى مقدمة الحضارة ، والتى تستطيع أن تقول فى نفسها : (إن الزمان يخدمنى دائماً) . قد تلائم أحوال الأمم التى تكون راضية مطمئنة على سجايا أبنائها ، والتى تستطيع أن تقول دائماً (لا بد من أنهم يعملون ما يقتضيه الصالح العام) ... غير أننا بعيدون عن هذه الأحوال بعداً كبيراً ؛ بل بعكس ذلك ، نجد أن كل فرد منا ، معروض لتيارات متعاكسة متناقضة ... كما نجد أن معظم التيارات الحاكمة ، مخالفة لمصالحنا القومية . فإذا تركنا الأمور على حالها دون أن نسعى للسيطرة على هذه التيارات — بقوة التربية — ودون أن نجتهد لتوجيهها نحو تكوين المجتمع الذى ننشده — عن طريق التربية — نكون قد تركنا الأجيال الجديدة عرضة لتأثير العوامل الخارجية الأجنبية التى تخالف مصالحنا القومية مخالفة تامة ..

ولهذا السبب نحن مضطرون إلى حشد جهودنا فى تربية الجيل الجديد ، نحو الغاية القصوى التى ننشدها ، وهى توحيد الأمة العربية وترقيتها .

- ٢ -

الفرد والمجتمع

كثيراً ما يتناقش المربون في مسألة تقديم وتفضيل المطالب والخصال الفردية على الاجتماعية ، أو الاجتماعية على الفردية ، في الجهود والمقاصد التربوية .

إنني لا أتردد في ترجيح المطالب والخصال الاجتماعية ، نظراً لأحوالنا العامة : لأن العرب — بوجه عام — أقوياء من حيث الخصال الفردية ، ضعفاء من حيث الخصال الاجتماعية . فيجب علينا أن نجعل أمر (إزالة هذا الضعف) من أهم المرامي في جهودنا التربوية

إننا نرى فعلاً عدداً كبيراً من أفراد العرب ينجحون نجاحاً باهراً ، في جميع أقطار العالم وفي جميع نواحي الأعمال ... نشاهد ذلك على الأخص في المهاجر ، بين العرب الذين يعيشون خارجاً عن موطنهم الأصلية ، في الصين والهند الشرقية ، وفي أميركا الشمالية والجنوبية ... كل ذلك يدل دلالة جلية على قوة الخصال والقابليات الفردية في الأمة العربية . فيمكننا أن نقول : إن ما يحتاج إليه العربي قبل كل شيء وأكثر من كل شيء ، هو (التربية الاجتماعية) التي تقوى وتنمي في نفسه روح التضامن والطاعة والتضحية ، فتضمن له النجاح لا كفرد قائم بنفسه فقط ، بل كشخص خادماً لأُمته أيضاً ...

ولذلك أقول بلا تردد : يجب علينا أن نهتم بتقوية الخصال الاجتماعية أكثر من اهتمامنا بتنمية القوى الفردية .

- ٣ -

تعليم التاريخ

إن تعليم التاريخ بصورة علمية بحثية ، وبمنظرة موضوعية وذاتية مطلقة ، مجرداً من جميع أنواع التأثيرات الذاتية والقومية ... إذا كان ممكناً في المدارس العالية ، فهو متعسر جداً في المدارس الثانوية ، ومتعذر مطلقاً في المدارس الابتدائية

فالمعلم لا يستطيع أن يدرس إلا جزءاً صغيراً من التاريخ ؛ ولا يستطيع أن يتوسع إلا في قسم قليل من الوقائع ؛ فيضطر لذلك إلى (انتخاب) قسم من الوقائع والأبحاث . وبديهي أن الانتخاب يتضمن بطبيعته « التأثير الذاتي ، والترتيب القصدي » . فما دام الانتخاب ضرورياً ، فمن الطبيعي أن يأخذ الاتجاه الذي تقتضيه التربية الوطنية والقومية ، ولا سيما أنه لا يوجد بين أيدي المعلمين واسطة تربوية آمنة وأنجح من دروس التاريخ لإثراء العواطف الوطنية والقومية وتقويتها

ولذلك نرى من واجبنا أن نتخذ دروس التاريخ محوراً للتربية القومية ...

إن هذه الملاحظة العامة ، تكتسب خطورة خاصة ، بالنسبة إلى تاريخ الأمة العربية : لأن أمهات الكتب للموضوعة فيه مكتوبة — بوجه عام — بنزعة ذاتية ، تبتعد عن « الحقيقة المحضة » بعداً كبيراً . فما كتب منها باللغة العربية ، متأثر بالنزعة الدينية أكثر من تأثره بالنزعة

القومية ، أو مستوحى من الكتابات الغربية ؛ وأما ما كتب منها باللغات الأوربية فبعيد أيضاً عن الحياد التام ، بسبب نظر الأوربيين الخاص إلى الشرقيين بوجه عام ، والعرب بوجه خاص ؛ فإن النضال العنيف الذى استمر قروناً طويلة بين الشرق والغرب ، والتباعد المعنوى الذى حصل بين الفريقين بسبب هذا النضال ، جعل الغربيين يتباعدون عن الحياد فى الأمور المتعلقة بالشرق والعرب بوجه عام ، ويتعصبون على العرب تعصباً صريحاً فى كثير من الأحيان .

فيترتب علينا أن نعيد النظر فى تاريخنا بنزعة تريبوية قومية ، ونبحث فى زواياه عما يفيدنا فى جهودنا التجديدية من جهة ، وفى مرامينا القومية من جهة أخرى .

وبهذا الاعتبار لا أتردد فى القول بأن دروس التاريخ عندنا ، يجب أن ترمي إلى (التريبة القومية) قبل كل شيء ؛ فتسعى لإزالة آثار الدعايات السابقة أولاً ، ولتجديد وتقوية نزعة الوحدة وأمل النجاح ثانياً .

إن بعض الأمم لم تتردد فى الإقدام على (خلق الخرافات وابتداع الأكاذيب) فى دروسها التاريخية ، فى سبيل الوصول إلى غاياتها القومية . ونحن نعتقد أن الأمة العربية لا تحتاج إلى خلق الخرافات لمثل هذه الغايات : فتاريخها حافل بدروس المجد والعبر ؛ فلا يحتاج إلى شيء غير الانتخاب المعقول ، والعرض الملائم دون تضليل واختلاق

- ٤ -

السياسة في المدارس

إن كلمة « السياسة » من الكلمات التي تشمل معاني متنوعة جداً . ولها وجهتان مهمتان : وجهة السياسة العليا الأساسية ، وجهة السياسة الفرعية اليومية . إن الوجهة الأولى تتضمن « التربية الوطنية » فتدخل لذلك في نطاق وظائف المدارس بصورة طبيعية . وأما الوجهة الثانية ، فتتأثر بالنزعات الحزبية ، وتتغير بتغيير الموظفين والوزارات ؛ فيجب أن تبقى خارجة عن نطاق اشتغال المدارس والتلاميذ ؛ لأن هذه المسائل السياسية من الأمور المعضلة التي ترتبك العقول في حلها ارتباكاً كبيراً ، لأسباب كثيرة ، أهمها : قربها منها قريباً يمنع علينا إمكان الإحاطة بجميع وجوهها ؛ وعلاقتها بالأشخاص علاقة تسبب تصادم العواطف والمنافع حولها ؛ وعدم إمكان الاطلاع على حقيقة الأمر فيها إلا عن طريق « السماع والنقل » في أكثر الأحيان ، وكثرة « عوامل الضلال والتضليل » التي تعمل عملها في انتشار الشائعات وتطورها في غالب الأحيان .

هذه الأسباب كلها تجعل من الصعب جداً « الوقوف على الحقيقة » في هذه الأمور ، فمن الأوفق أن نحافظ على بكاره أفكار الجيل القادم ، لكي لا يتأثر منا أو من غيرنا ، قبل أن يصل إلى درجة من النضوج يستطيع بواسطتها أن يحصل على فكرة خاصة ، عن علم وبحث

هذا ، ويجب أن نلاحظ من جهة أخرى أن اشتغال المدارس بهذا النوع من السياسة ، يولد بعض الحزازات حولها ، ويستوجب التهجم عليها ؛ فمن واجبنا أن نترك المدارس تجاه ذلك في « موقف حيادي تام » ، لكي تتفق جميع الأحزاب والأشخاص على احترامها احتراماً حقيقياً

- ٥ -

السلم العام

كثيراً ما يبحث الغربيون عن السلم العام ، ويقومون بدعايات واسعة النطاق لبث فكرته بين أمم العالم . فقد أخذ رجال التربية في أوروبا وأمريكا يهتمون بمسألة « التربية لتقوية نزعة السلم اهتماماً كبيراً » . أما نحن فنلاحظ أولاً ، أنه لم يوجد إلى الآن على وجه البسيطة أمة ضحت بمنافعها ومصالحها في سبيل خدمة سائر الأمم . فكل ما يقال ويدعى في هذا الباب لا يخرج — في الحالة الحاضرة — عن نطاق « الدعاية » التي لا تخلو في بعض الأحيان من قصد « التضليل والخداع » . إن الأمم الكبيرة أيضاً أنهكت قواها في سبيل التسابق والتنازع فيما بينها ؛ فأخذت تبحث عن الوسائل التي تؤدي إلى « حفظ الأحوال الحاضرة » دون تضحية النفوس والأموال . فإذا أردنا أن نعمل لتقوية هذه الفكرة يجب أن نعمل على بثها أولاً بين الأمم القوية المسيطرة ، دون أن نتغافل عن وجوب اقترانها بنزعة قوية نحو « عدم التعدي على حقوق الغير » و « مراعاة حقوق الأمم المستضعفة » بلا تمويه ولا مخادعة

وأما الأمم المستضعفة ، فلا فائدة من بث فكرة السلم بينها ، بل قد يكون في ذلك ضرر على تحقيق فكرة السلم نفسها .

زارتني قبل مدة غير يسيرة امرأة أمريكية من داعيات السلم العام . فقلت لها في سياق الحديث : إنني أحب السلم وأود أن أراه سائداً على العالم . فسألتنى : ما هي الوسائل التي توصلت بها في المدارس العراقية لبث هذه الفكرة بين الطلاب ؟ واقترحت على ترتيب سلسلة محاضرات في بعض المدارس ؛ غير أنني أجبتها قائلاً :

إن فكرة السلم يجب أن تنتشر بين الأمم القوية المسيطرة ، لا بين الأمم الضعيفة المستعبدة . فإن رسوخها في نفوس الأمم المستضعفة لا يؤدي إلى شيء غير «الاستسلام» . وإنني أعتقد أن نمو فكرة الاستسلام عند الأمم الصغيرة لا يساعد على توطيد السلم العام ، بل بعكس ذلك يعرقل انتشاره بين الأمم ؛ لأن نقشي روح الاستسلام في الأمم الضعيفة يزيد في أطماع الأمم القوية ؛ وزيادة الأطماع يؤدي إلى حدوث النزاع ، وذلك ينتهي بإخلال السلم العام . فالسلم العام لا يتوطد إلا بانتشار فكرة «مراعاة حقوق الغير» بين الأمم القوية من جهة ، ونشوء فكرة «مقاومة التعدي والدفاع عن النفس» عند الأمم المستضعفة من جهة أخرى . ولهذا السبب إنني أعتقد اعتقاداً جازماً أن بث «فكرة المقاومة والدفاع» عند هذه الأمم يخدم السلم العام أكثر مما يخدمه انتشار فكرة السلم بينها . فإذا أردتم السلم حقيقة فابدلوا جهودكم لبث فكرته بين الأمم القوية الطامعة ، لا بين الأمم الضعيفة المغلوبة

إن رأيي في هذا الموضوع لم يتغير منذ ذلك الحين .

ملاحظات حول نظام الصفوف

يحمل واشبرن على نظام الصفوف حملات عنيفة ، ويقول إن « تعليم التلاميذ بصفوف من الأخطاء المهمة التي وقعنا فيها في الغرب » . وينصحنا بالتباعد عن مثل هذه الأخطاء ، ويبرر رأيه هذا بأهمية « الفروق الفردية » ، وبضرورة ملاحظة هذه الفروق في التعليم والتربية . ويقول : « إن مثل دعاة المبدأ القديم كمثل ذلك الذي يحاول أن يختار مقياساً وسطاً من الملابس لمجموع من الناس » ويسأل : « هل ألبستنا البدنية هي أهم من ألبستنا العقلية ؟ » ويضيف إلى ذلك قائلاً : « إن الفروق العقلية هي أكبر وأكثر من البدنية » ويشرح الطريقة التي استحدثها في « وينتكا » لتعليم الأطفال « ديون تقسيمهم إلى صفوف » .

إنا لا ننكر قيمة التجارب التي يقوم بها واشبرن في وينتكا ؛ ونعتقد أن هذه التجارب ستكسبنا بعض المعلومات القيمة ، ولا سيما في تصنيف مشا كل التعليم تصنيفاً علمياً ، وفي تقسيم مباحث الدروس المختلفة تقسيماً تربوياً ؛ غير أننا لا نوافق في رأيه القائل بوجوب حل إشكال الفروق الفردية على طريقة « ترك نظام الصفوف » . وإنا نستند ، في عدم موافقتنا هذه ، على ملاحظتين جوهريتين الأولى خاصة والثانية عامة :

أولاً : إن نظام الصفوف ليس عميق الجذور في بلادنا ، فالكثائب ومدارس الجوامع لا تزال تجهل نظام الصفوف جهلاً تاماً ، ولا أحد منا يجهل الأوقات التي تضيع في تلك المعاهد التعليمية والفوضى المتفشية فيها . فيحق لنا أن نفكر ملياً في أمر ترك نظام الصفوف ، خشية أن يعيدنا ذلك إلى تلك الفوضى نظراً لأحوالنا العامة .

ثانياً : إن « مشكلة الفروق الفردية » ليست من المشاكل التي لا يمكن معالجتها إلا بترك نظام الصفوف . فالمقالة التي كتبناها تحت عنوان التعليم الإقتياصي والأساليب الإفرادية في التدريس ، تلخص الأساليب المتنوعة التي استحدثت في البلاد المختلفة لمعالجة المشكلة المبحوث فيها . إن كل من ينعم النظر في أنواع تلك الأساليب المختلفة يرى أن موقف طريقة وينتكا بين هذه الأنواع هو موقف « التطرف التام » ولا نظن أن أحداً منا يحبذ — بعد الاطلاع على سائر الأنواع — هذا التطرف في معالجة « مشكلة الفروق الفردية »

وهنا نود أن نقول كلمة أخرى ، في تشبيهه (الملابس) المذكور آنفاً : إن هذا التشبيه اشتهر جداً ، منذ فاه به « كلاپاريد » ، وصار سبباً في استحداث تعبير « التعليم الإقتياصي » المعلوم . إن الحكم على المسائل عن طريق التشبيه لا يكون منطقياً ؛ ومع هذا لا نرى بأساً من تتبع نتائج هذا التشبيه ، مادامنا نرى واشبرن يردده على أسماعنا ، بقصد إقناعنا بوجهة نظره في هذا الباب :

لا شك في أن كل شخص يلبس ملابس ملائمة لبدنه . غير أننا إذا نظرنا إلى الحقائق الراهنة قبل أن نستطيع أن ندعى بأن جميع

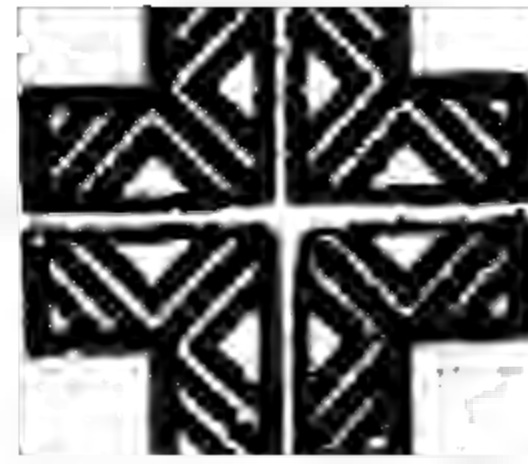
لناس يلبسون ملابسهم بناء على تفصيل خاص ، وخياطة خاصة ؟ ألم يكن عدد الملابس التي تباع جاهزة أزيد بكثير من التي « تفصل » بناء على توصية خاصة ؟ هل توجد دولة من دول العالم تجهز جنودها بملابس تستحضر بعد اقتياسهم فرداً فرداً ؟ وهل يوجد أحد في العالم لا يلبس شيئاً جاهزاً ، حتى من الجوارب والفانلات والقبعات ؟ إن معامل الثياب تصنف قياسات البدن ، وتستحضر الملابس وفقاً لمقتضيات هذه الصنوف ؛ وباعة الثياب يجهزون كل « مشتر » من الصنف الذي يلائمه ... وإذا اقتضى الأمر ، يقومون بتعديلات طفيفة ، لزيادة هذه الملاءمة . إن العامل تعمل عملها هذا ، مستندة على قياسات عامة ؛ وهذه الملابس الجاهزة — بأصنافها المختلفة — تلائم حاجات الأكرية الساحقة من الناس ... ولا يبقى خارجاً عن ذلك إلا بعض الشواذ العلولين بعاهات بدنية ، فلا يمكن تجهيزهم بملابس ملائمة إلا على طريق القياس الخاص ، والتحضير الفردي . ألم يكن في هذه الملاحظات ما يعدل مطالب واشهرن في الملابس العقلية تعديلاً مهماً ؟

ملاحظة

رأينا أن ثبت فيما يلي بعض الفقرات المقتبسة من محاضرة للدكتور دكرولى ، لتذكير القراء بتشبيه آخر حول هذا الموضوع وذلك قوله : « فما العمل في مثل هذه الظروف ؟ العمل هو ما يتخذه صاحب المطعم الذي ، لا يستطيع أن يحزر أذواق زبائنه تماماً وهو مضطر إلى إرضائهم

جميعاً إن أراء النجاح في أعماله . لديه الأطعمة الأصلية ، وإلى جانبه
 الأطعمة الإضافية والتوابل المختلفة ، فيجد بذلك كل طاعم ما يشتهي
 من خضر ولحوم مشوية أو مقلية ، وأصناف الجبن والفاكهة الشهية
 لا جرم أنى لا أحلم أن أمثل المدارس بالمطاعم ، ولكنى حينما أرى
 الزخارف التى تتحلى بها المطاعم ، والنفقات التى تنفق بسخاء عليها ، أسائل
 نفسى عما إذا كانت المدارس لا تستفيد من التشبه بالمطاعم قليلاً
 إن الأطفال يذهبون إلى المدارس ليجشوا عن غذائهم العقلى والأدبى .
 فعلى المعلم أن يهيئ لهم هذا الغذاء ، وأن ينبه شهوتهم إلى الطعام بالمشهيات
 المختلفة وينتبه إلى جعلها سهلة الانهضام . ولماذا لا يتحرى كذلك
 الوسائل التى يرضى بها زبائنه بتنويع الصحن مع تنظيم قائمة طعام
 ممتازة بأنواعها ...

أىكون معلم المدرسة أقل استعداداً من الطاهى فى إرضاء زبائنه ؟ »



الوظائف الحكومية

المهن والأعمال الحرة

في العراق وسائر البلاد العربية ظاهرة اجتماعية خطيرة تتجلى آثارها كل يوم في كل مناحي الحياة العامة : وهي تهافت المثقفين على وظائف الحكومة ، وإعراضهم عن المهن والأعمال الحرة

هذه الحالة أخذت تثير منذ مدة اهتمام المفكرين والمحررين بشدة ؛ فصرنا نسمع كل يوم شكوى عامة منها ، ودعوة مستمرة لمعالجتها غير أننا إذا استعرضنا الآراء والاقتراحات التي تبدى عادة لمعالجة هذه الظاهرة الاجتماعية ، نجد أن معظمها يحوم حول « الدراسة والمدارس » نفسها ؛ فإن معظم الذين يبحثون عنها يظنونها وليدة المناهج المدرسية ، فيعتقدون لذلك أن معالجتها يجب أن تتم عن طريق تغيير المناهج وإصلاحها

فهل هذا الظن موافق للحقيقة تماماً ؟ وهل هذه الحالة الاجتماعية مما يمكن معالجتها عن طريق المدارس والمناهج حقيقة ؟

إن كل من يلاحظ تعقد الحوادث الاجتماعية بصورة عامة ، ويفكر في درجة شمول هذه الحادثة بصورة خاصة ، يضطر إلى التشكك في ذلك كثيراً : إن حادثة اجتماعية خطيرة وشاملة كهذه ، لا يعقل أن تكون وليدة عامل بسيط واحد ؛ فلا بد أن يكون لها عوامل عديدة

ومتنوعة . فإذا أردنا أن نعالج هذه القضية معالجة ناجعة ، وجب علينا أن ندرسها دراسة تامة ، وفقاً للأساليب العلمية التي تتبع في مثل هذه الأبحاث الاجتماعية :

ما هي العوامل التي تحمل الشبان على اختيار مهنة دون أخرى .
 بوجه عام ؛ وما هي العوامل التي تجعل شباننا يتهافون على الوظائف الحكومية ، بوجه خاص ؟ ألا يوجد عوامل نفسية ، واقتصادية وتاريخية تتضافر على إحداث هذه الحالة الاجتماعية ؟ ألا تعمل الأسانيد والتقاليد العائلية والسياسية والاجتماعية عملاً بيناً في هذا الباب ؟

— ١. —

قام علماء النفس منذ أوائل القرن الحاضر ، ولا سيما بعد انتهاء الحرب العالمية ، بأبحاث مهمة في مسائل المهنة ، ودرسوا هذه المسائل دراسة عميقة ، من وجوه عديدة

وهذه المباحث تنقسم إلى قسمين أصليين

أولاً : ما يعود إلى « الرغبة في المهنة »

ثانياً : ما يتعلق بـ « القابلية لها »

ما هي العوامل التي تؤثر على نفوس الشبان ، عند ما يحاولون اختيار مهنة من المهن ؟ ما هي الأسباب التي تولد فيهم رغبة نحو بعض المهن دون غيرها ؟ كيف تتكون هذه الرغبات ؟ كيف تتطور ، كيف تتقوى . وكيف تندثر ؟ وهل يجب على الآباء أن يمشوها تماماً ، أم يجب أن يخالفوها ويسعوا وراء تغيير اتجاهها أحياناً ؟

إن رغبة الأطفال والشبان في مهنة معينة تنشأ في بعض الأحيان من عوامل ذاتية ، تعود إلى نفسية كل واحد منهم ، وقابليته الحقيقية . فالشخص إنما يرغب في مهنة ما ، لأنه يشعر في نفسه باستعداد خاص لها ، أو يمتاز بقابلية بارزة تجعله يأمل لنفسه نجاحاً باهراً فيها .

غير أن الرغبة لا تتناسب مع القابلية في كل الأحوال : فالشخص كثيراً ما يميل إلى مهنة دون غيرها ، لا لأسباب تتعلق بمزاجه النفسي واستعداده ، بل لاعتبارات تتعلق بأحواله وأحوال أهله الاقتصادية ، وبمطامعه ومطامع أهله الاجتماعية . لأن كل مهنة تضمن لأصحابها بعض المنافع والثمرات الاقتصادية والاجتماعية ؛ فكثيراً ما يختار الشخص المهنة طمعاً في المنافع والثمرات التي يتوقعها منها في الحال والمستقبل .

كما أن كل مهنة تتطلب درجة معينة من التحضير ، وذلك يتوقف على مقدار من النفقات . وزد على ذلك أن معظم المهن تحتاج إلى مقدار من رأس المال ، حتى بعد إكمال الدراسة والتحضير . وطبيعي أن كل الأشخاص لا يستطيعون أن يجدوا الوسائل الاقتصادية الضرورية للمهن التي يشعرون في نفوسهم برغبة شديدة وقابلية خاصة نحوها . ولهذا السبب تتحدد دائرة انتخابهم بأحوالهم الاقتصادية ، فإنهم يضطرون إلى انتخاب مهنتهم من بين تلك التي تسمح بها أحوالهم الاقتصادية دون غيرها .

غير أن هذه الملاحظات الاقتصادية أيضاً لا تحدد المهنة التي سيتجه إليها الشاب بصورة نهائية : لأن رغبات الآباء ومساعدات الأصدقاء

وتزعات البيئة واعتبارات الناس وصدف الحياة أيضاً تؤثر في هذا الباب تأثيراً كبيراً .

وهذه العوامل المختلفة قد تدفع بالشاب نحو مهنة لم يكن ذا استعداد خاص لها ، وقد تبعده عن المهنة التي لو امتنها لنجح نجاحاً باهراً فيها . في حين أن مصلحة الأفراد والمجتمع تستلزم عكس ذلك تماماً : إذ أنها تقتضي أن ينتسب كل فرد للمهنة التي يكون أكثر قابلية لها لتعود أعماله على نفسه وعلى بني وطنه بأعظم ما يمكن من المنافع والثمرات . إن هذه المصلحة تحتم علينا أن نسعى لمعرفة قابلية كل واحد من الشبان للمهن المختلفة ، وأن نبذل كل ما في استطاعتنا لعله على اختيار المهنة التي يكون ذا قابلية خاصة لها .

وأما معرفة ذلك فيتوقف على القيام بنوعين من الأبحاث :

أولاً : مطالب كل مهنة من المهن . ثانياً : قابليات كل شخص من الأشخاص . فإن كل مهنة من المهن تتطلب من القائمين بها نوعاً خاصاً من الأوصاف الجسمية والخصائص النفسية والمعلومات الأساسية ؛ فيجب علينا أن ندرس كل مهنة على حدة لنعين جميع الأوصاف البدنية والفكرية والخلقية التي يتوقف عليها النجاح في تلك المهنة بصورة تفصيلية . كما أن كل فرد من الأفراد يمتاز عن غيره ببعض الأوصاف الجسدية والنفسية ؛ فيجب علينا أن ندرس كل فرد على حدة لنعين جميع الأوصاف والقابليات التي يمتاز بها بصورة عامة .

وطبعي أننا إذا حصلنا على هذه المعلومات وتلك استطاعتنا أن نعين

المهنة أو المهن التي تناسب وتلائم ذلك الفرد ، وتمكننا من إرشاده وإرشاد أولياء أمره إلى تلك المهنة أو المهن مستندين إلى أبحاث واختبارات علمية تامة .

هذه هي المهمة التي تقوم بها في البلاد الغربية المؤسسات التي تعرف بـ : « معاهد التوجيه المهني » *Orientation Professionnelle* *Vocational Guidance* ، وهذه هي غاية الأبحاث التي صارت موضوعاً لفن جديد يعرف باسم نفسيات المهن والصناعات *Technopsychologie* . إن هذه المعاهد وهذه المسائل أصبحت موضع اهتمام الأمم الراقية بأكملها خلال السنين العشر الأخيرة ، حتى صارت موضوع أبحاث هامة في مؤتمرات دولية انعقدت لهذا الغرض مرات عديدة .

— ٢ —

فلندرس المسألة التي ذكرناها في صدر هذه المقالة وفقاً للأسس الموضوعية في هذا الفرع من علم النفس :

إذا استعرضنا جميع المهن التي صارت موضوعاً لمثل هذه الأبحاث ، لا نجد بينها ذكراً صريحاً للوظائف الحكومية . وكل ما نشاهده بين قوائم المهن ، مما له علاقة بالوظائف الحكومية ، هو عبارة عن الأعمال الكتابية والأعمال الإدارية بوجه عام ، سواء أكانت في المصالح الحكومية أم المعاهد والمتاجر الخصوصية

وإذا فكرنا قليلاً في ماهية الوظائف الحكومية ، نفهم أن ذلك من الأمور الطبيعية : فإن هذه الوظائف ليست مهنة خاصة ، أو صنفاً

خاصاً من المهن ، بل هي عبارة عن صبغة قد تصطبغ بها مهن كثيرة ومتنوعة ...

فالطبابة مثلاً مهنة : غير أن الطبيب ، قد يقوم بأعمال هذه المهنة كموظف أهلي أو حكومي ، يعاين ويداوي كطبيب رسمي في مدرسة أميرية أو مستوصف أهلي ، أو مستشفى عام ، كما أنه قد يقوم بنفس الأعمال كطبيب حر ومستقل ، في عيادة خاصة أو مستوصف خاص وكذلك الهندسة الزراعية ، هي أيضاً مهنة ؛ والمهندس الزراعي قد يقوم بأعباء هذه المهنة كموظف يعمل في مزرعة من مزارع الحكومة ، وقد يقوم بها كشخص غير موظف يعمل في مزرعة خاصة ...

ومن المعلوم أن المحاماة من المهن الحرة ، في حين أن النيابة العامة من الوظائف الحكومية . وواضح أنه لا يوجد فرق جوهري بين أعمال النائب العام ، وأعمال المحامي : فالأول يأخذ على عاتقه حماية الحق العام والدفاع عنه أمام المحاكم ، فيطلب إدانة الأشخاص أو تبرئتهم باسم الحق العام . في حين أن الثاني يأخذ على عاتقه حماية الحق الخاص والدفاع عنه أمام المحاكم ؛ فيطلب إدانة الأشخاص أو تبرئتهم ، على نفس النمط باسم الحق الخاص . فيمكننا أن نقول بهذا الاعتبار : إن مهنة كل واحد منهما تماثل مهنة الآخر ، ولا تختلف عنها إلا من حيث الشكل والصبغة فحسب

وكل ما قلناه آنفاً عن الطبيب والمحامي والنائب العام ، يصدق تماماً على المعمار والمعلم والسكران والحاسب والحارس أيضاً . فجميع هؤلاء قد تكون وظيفة حكومية ، وقد تكون مهنة مستقلة عن المصالح

الحكومية . فالفرق الذى يمتاز به الوظائف الحكومية عن سائر المهن ليس فى نوع العمل ، بل هو فى كيفية العمل ؛ وبتعبير آخر فى صبغة العمل

إن هذه الحقيقة التى وصلنا إليها من هذه المقارنات مهمة جداً فى حل المسألة التى نحن بصدد حلها : فإذا أردنا أن نعرف الأسباب التى تدفع الشبان المتعلمين إلى الوظائف الرسمية دون سائر المهن — وتوهمهم إلى تلك الوظائف دون هذه — من العبث أن نبحث عنها بين الأوصاف والقابليات البدنية أو الفكرية أو العلمية ، لأن الأعمال متماثلة فى حد ذاتها فى كلتا الحالتين . والأوصاف البدنية أو الفكرية أو العلمية التى تتوقف عليها هذه الأعمال أيضاً تكون متماثلة بطبيعة الحال : ولهذا السبب يجب ألا نشك أبداً فى أن هذه العوامل هى عاطفية وخلقية واجتماعية من حيث الأساس

فلنبحث إذن : ما هى الأوصاف العاطفية والخلقية والاجتماعية التى تميز الوظائف الحكومية عن سائر المهن ؟

أولاً ، إن الثمرات الاقتصادية التى يجنيها الفرد من الوظائف الحكومية مستقرة مقننة ، بعكس ثمرات سائر المهن ؛ فالوظيفة الرسمية تضمن للموظف مورداً ثابتاً ، فى حين أن سائر المهن لا تضمن له شيئاً من ذلك عادة

فالمهندس الزراعى الموظف — مثلاً — يتقاضى من خزينة الدولة راتباً معيناً ، لا يتحول بتحول مقدار المحصول ونوعه أبداً : فسواء هطلت الأمطار فى الأوقات اللازمة للزراعة أم لم تهطل ، أو أنقصت نفقات المضخات من

جاء ذلك أم لم تنقص ، أو كان المحصول كثيراً أم قليلاً ، أو كان سعره جيداً أم رديئاً . . . فهو موظف يتقاضى راتباً معيناً لا يزيد ولا ينقص من جراء هذه الأحوال . فالأعمال التي يقوم بها مضمونة الثمرة ، لا خطر فيها ولا مجازفة ، من حيث النتائج الاقتصادية التي تعود إلى شخصه بصورة مباشرة .

وأما إذا اشتغل ذلك الشخص بأعمال زراعية حرة في مزرعته الخاصة ، فيبقى محروماً من مورد ثابت مقنن ؛ فيتأثر في اقتصادياته من المطر والجراد والحر والبرد ، ومن كل العوامل التي تؤثر في مقدار المحصول ونوعه ، وكل العوامل التي تؤثر في سعر المحصول ورواجه . إنه قد يرجح في سنة من السنين ربحاً كبيراً ، وقد يخسر في سنة أخرى خسارة عظيمة ؛ فعمله يكون على كل حال غير مضمون النتائج مخفوفاً بالمخاطر . فترجيح العمل على هذا النمط ، على العمل في نطاق الوظائف الرسمية يتوقف علاوة على المسائل المالية ، على نفسية جريئة صبورة لا تتأخر عن المجازفة ولا تجفل من الخسارة ، وترجح أن تكسب مبلغاً كبيراً بعد جهود سنوات عديدة وتكبد ثقات كثيرة ، على أن تكسب قليلاً منذ البداية في كل سنة بصورة مطردة .

وكذلك الأمر في رجال الحقوق : فالحقوق الذي يتوظف في الدوائر العدلية يتقاضى راتباً مقنناً لا يتحول بتحول عدد القضايا ، ولا يتأثر من أهواء أصحاب الدعاوى أو مقررات المحاكم ، في حين أن الحقوق الذي يشتغل بالحاماة يقبض أجوراً لا يتحدد مقدارها باطراد ، بل يتحول بتحول القضايا التي يتعهد بها ؛ ويتأثر من مقررات المحاكم فيها .

وقد يكسب المحامى فى شهر من الشهور أجرة كبيرة ، وقد يمضى عليه بعد ذلك شهور عديدة لا ينال أجرة تقاربها . . . وقد يحصل المحامى بمرور الزمان على شهرة كبيرة وثقة عظيمة تجعله يربح فى كل سنة أضعاف ما يكسبه الحقوقي الموظف ، غير أنه قبل أن يصل إلى هذه الدرجة من الشهرة لا بد أن يكون قد جازف وعانى كثيراً ، واكتفى مدة من الزمن بمورد قليل بالنسبة إلى ما كان يتقاضاه زملاؤه الموظفون ، ولذلك يمكننا أن نقول : إن الشاب الحقوقي إذا خیر بين العمل الرسمى والعمل الحر سيختار أحدهما ، لا حسب قابلياته الفكرية ، بل نظراً إلى ميوله الخلقية .

إن هذه الحالة لا تنحصر فى الأعمال الزراعية والحقوقية وحدها ، بل تشمل كل الوظائف الحكومية على اختلاف أنواعها : فيمكننا أن نقول إن فى هذه الوظائف كلها جاذبية اقتصادية شديدة ، تجذب عدداً كبيراً من الشبان بالراتب المقتن الذى تضمنه لهم بصورة مطروقة . هذا ، وبما يجب الانتباه إليه بوجه خاص أن ميزات الوظائف الرسمية من الوجهة الاقتصادية لا تنحصر فى ثبات الرواتب التى يتقاضاها الموظف خلال قيامه بأعباء الوظيفة ، بل تتعدى هذه الرواتب المقتنة إلى رواتب التقاعد «المعاش» التى يتقاضاها الموظف بعد اعتزاله العمل ، ورواتب الأيتام التى يتقاضاها أهله وأولاده بعد وفاته . فالعامل الحر إذا مرض وانقطع عن العمل فقد مورد الرزق الذى كان يعول عليه فقدماً تاماً ، وإذا مات لا يخلف لأولاده شيئاً من موارد الرزق غير المبالغ التى قد وفرها ، والأملاك أو الأراضى التى قد تملكها ؛ وأما الموظف الرسمى

فيمتاز عنه بامتيازات كثيرة من هذه الوجهة أيضاً : فإنه يتقاضى راتباً ولو مرض مرضاً يمنع عن مواصلة العمل مدة من الزمن ، كما يتقاضى راتباً تقاعدياً دائماً عندما يتقدم في السن أو يعتل بعلّة لا تترك له مجالاً للعمل . وأخيراً يموت وهو مطمئن البال على مستقبل أولاده ، لأنه يعرف أنه سيتقاضون راتباً مقنناً بعد مماته .

نرى من كل ذلك : أن الميزات الاقتصادية التي تمتاز بها الوظائف الحكومية عن سائر المهن كبيرة ومتنوعة جداً ، فلا غرابة والحالة هذه إذا جذبت « الوظائف » بميزاتها هذه معظم الشبان إذ من الطبيعي ألا يعرض أحد عن هذه المزايا الكبيرة ، ما لم يكن في نفسه طموحاً شديداً نحو الأعمال الحرة ، وميلاً قوياً للمجازفة بالحال في سبيل الاستقبال

— ٢ —

وهنا لا بد من أن ينخطر على البال اعتراض يستوجب الشك في إصابة الحكم الذي وصلنا إليه آنفاً :

إذا كان الأمر كذلك ، فلماذا لم تعمل الوظائف الحكومية هذا العمل في البلاد الغربية أيضاً ؟ ولماذا لا يتهاقت الناس على وظائف الحكومة هناك كما يتهاقون عليها عندنا ؟

إن هذا الاعتراض يظهر وجيهاً جداً في أول وهلة ؛ غير أننا إذا فكرنا ملياً في حياة المهن في البلاد الغربية ، نجد أن الميزات الاقتصادية التي بحثنا عنها آنفاً لم تكن من خصائص الوظائف الحكومية

وحدها في تلك البلاد ؛ فهناك يوجد مئات بل ألوف من الشركات والمصانع والتاجر التي تستخدم عدداً كبيراً من الموظفين الذين يتقاضون أجوراً شهرية أو أسبوعية مقننة ، كستخدمي الدوائر والمصالح الحكومية التي عندنا . فكل من يلقي نظرة عامة على الشركات والمؤسسات المالية والتجارية والصناعية والزراعية والخيرية الموجودة في البلاد الغربية يجد بينها آلافاً من المؤسسات التي يزيد عدد موظفي كل واحدة منها على مجموع موظفي أكبر قضاء من أقصيتنا ، كما يجد مئات من المؤسسات التي لا يقل عدد موظفي كل منها عن مجموع موظفي أكبر لواء من ألويتنا ، مع جميع موظفي الأفضية التابعة لذلك اللواء . حتى أنه يجد بينها عدداً كبيراً من المؤسسات والشركات التي تضاهي وزاراتنا ، بسعة تشكيلاتها وكثرة مستخدميها وموظفيها . فيمكننا أن نقول بلا تردد : إن هناك عدداً غير قليل من الشركات الكبيرة يربو عدد موظفيها على عدد الموظفين المستخدمين في جميع دوائر الحكومة العراقية على اختلاف أنواعها . يظهر من هذا كله أن عدد الذين يشتغلون بأشغل خرة - مستقلين عن غيرهم - بكل معنى الكلمة ، يؤلفون زمرة صغيرة حتى في أرقى البلاد الغربية . وإذا لم نشاهد في تلك البلاد تهافتاً كبيراً على وظائف الحكومة ، فما ذلك إلا لأن باب التوظيف هناك ليس منحصراً في دوائر الحكومة ، بل يشمل ألوفاً وألوفاً من المعاهد الخصوصية وبما يجب أن نلاحظه في هذا الباب ، أن خدمات هذه المؤسسات لا تشبه وظائف الحكومة من وجهة « اطراد الرواتب » التي

تضمنها فحسب ، بل إنها تشبهها في سائر الميزات الاقتصادية أيضاً :
 فالقوانين الاجتماعية الموضوعة في تلك البلاد — مثلاً — تحتم على
 الشركات والمؤسسات ، أن تضمن معيشة مستخدميها وموظفيها ، عند
 ابتلائهم بمرض يؤخرهم عن الشغل ، أو علة تقعدهم عن العمل
 كما أنه يوجد هناك عدد كبير من شركات التأمين وصناديق التوفير
 التي تضمن لأرباب المهن المختلفة — لأنفسهم عند شيخوختهم ، ولعائلاتهم
 بعد مماتهم — موارد رزق مقننة . وقد سنت الحكومات الراقية قوانين
 اجتماعية كثيرة ، تحتم على جميع الشركات والمؤسسات أن تشرك
 مستخدميها وموظفيها بأعمال التوفير والتأمين ، وتضمن لهم بذلك رواتب
 تشبه رواتب التقاعد من وجوه عديدة

على ذلك نقول : إن الوظائف الحكومية في البلاد الغريبة
 لا تمتاز عن سائر المهن بأي امتياز اقتصادي كان
 فلا غرابة والحالة هذه ، إذا لم تجذب تلك الوظائف الشبان في تلك
 البلاد ، كما تجذبهم عندنا

ولهذا السبب نعود ونقول بلا تردد : إن تهافت الشبان المتعلمين على
 الوظائف ينشأ — في الدرجة الأولى — من الميزات الاقتصادية العظيمة
 التي يتمتع بها الموظفون في بلادنا ، ومن عدم وجود شركات ومؤسسات
 وتشكيلات تضمن لغير الموظفين طمأنينة اقتصادية تشبه طمأنينة الموظفين .
 ونعتقد : أن هذه العلة لا يمكن أن تداوى ما لم توجد في هذه البلاد ،
 مثل تلك المعاهد والشركات ، ومثل تلك الصناديق والجمعيات ، وما لم
 تسن مثل تلك الأنظمة والقوانين

لقد حصرنا الأبحاث التي سردناها إلى الآن ، في تعيين العوامل الاقتصادية التي تؤثر في اختيار المهن ، وأظهرنا كيف أن هذه العوامل — في بلادنا — تقوى روح التوظيف عند الشبان

غير أننا لسنا من المعتقدين بأن كل الحوادث الاجتماعية تعلل وتفسر بالعوامل الاقتصادية وحدها ، بل نعتقد بأن هناك عوامل معنوية كثيرة ، قد تكون أعمق أثرا من العوامل الاقتصادية في تكوين الحوادث الاجتماعية

وإذا بحثنا عن العوامل المعنوية التي تؤثر في نفوس شباننا ، عند ما يقدمون على اختيار المهنة ، نجد أنها كلها تنضم إلى العوامل الاقتصادية وتؤديها فتزيد في تأثيرها ، وتقوى لذلك روح التوظيف عند المتعلمين :

إن العرف العام لا يخلو من التأثير في نفوس الشبان في أمر اختيار المهن ، في جميع بلاد العالم : ففي جميع البلاد نرى أن الرأي العام يربط بعض المهن ببعض الاعتبارات الخاصة ، ويعتبر بعضها من المهن الخسيسة فيحتقرها ، كما يعتبر بعضها من المهن النبيلة فيحترمها . وطبيعي أن النشء الجدد يتأثرون عادة بهذه التقديرات ، ويحتقرون بعض المهن ، فيتباعدون عنها ؛ ويبجلون بعض المهن ، فيتشوقون إلى الانتساب إليها ...

ونرى في هذا الباب تفاوتاً كبيراً بين أمة وأمة ، وبين مملكة ومملكة ، حتى بين مدينة ومدينة . ولهذا السبب ، كثيرا ما نشاهد أهل بعض المدن يميلون إلى بعض المهن بصورة خاصة ، ويعرضون عن بعض المهن

بصورة واضحة.

وإذا ألقينا نظرة عامة على اتجاه العرف العام في بلادنا ، نرى أنه يحيط الوظائف الحكومية بهالة جذابة من التجلة والاحترام . ففي بلادنا كما في كل بلاد الشرق الأدنى يتمتع موظفو الحكومة بسلطة مادية ومعنوية كبيرة ، ويؤلفون طبقة خاصة تسيطر على سائر طبقات الشعب سيطرة شديدة ، فلا تترك فرصة تمر دون أن تنتهزها لإظهار سيطرتها هذه بصورة واضحة . والشعب يهاب الموظفين ، وينظر إليهم بشيء كثير من الغبطة والحسد ؛ ولا سيما أن آثار الأبوة والعظمة التي تحيط بالموظفين الكبار تلفت أنظار الأطفال والشبان ، وتولد في نفوسهم شوقاً شديداً إلى الوظائف الحكومية ، يفوق جميع أشواقهم الاجتماعية .

فعلى ذلك نقول : إن الوظائف الحكومية في بلادنا تتصف بنوع من المغناطيسية المعنوية ؛ وأن النفوس والقلوب تنجذب نحو هذه الوظائف — بسبب هذه المغناطيسية المعنوية — انجذاباً شديداً .

وهذه ظاهرة اجتماعية قديمة العهد ، استمرت في الشرق الأدنى منذ قرون عديدة ، فتركت آثاراً عميقة في نفوس بعض طبقات الشعب ، ولا سيما بين المسلمين : إذ أن الوظائف الحكومية اعتبرت مظهراً من مظاهر الحكم ، وصار المسلمون يتمسكون بها تمسكاً شديداً ، وأصبح الميل إليها عظيماً في نفوس شبانهم بحكم التقاليد أيضاً .

وعندما أحدثت المدارس المنظمة — المؤسسة على نمط المدارس الغربية — فهم الرأي العام ضرورة الدراسة في هذه المدارس للوصول إلى وظائف الحكومة ، غير أنه ظل غير مدرك وغير معتقد بفائدة هذه

الدراسة للمهن المادية . ولهذا السبب صار الناس لا يرسلون أولادهم إلى المدارس إلا إذا صمموا على إدخالهم في سلك موظفي الحكومة . لذلك كان معظم الشبان يدخلون المدرسة ، وهم مصممون سلفاً على الانتساب لإحدى مصالح الحكومة

ومن الغريب أن بعض الكتاب والمفكرين يعكسون هذه القضية ، ويعتبرون النتيجة علة : فإنهم يظنون الشبان يتهافثون على الوظائف من جراء دراستهم في المدارس ، في حين أن الحقيقة البارزة هي : أنهم يدرسون في المدارس من جراء نزوعهم إلى الوظائف

إن بعض الذين يظنون هذا الظن ، يتقدمون أحياناً في طريق التعليل والاستدلال الذي سلكوه بضع خطوات أخرى ؛ ويقولون : إن تهافت الشبان على الوظائف الرسمية ، من نتائج مناهج الدروس وأساليبها ، فحاربة هذا التهافت لا تتم إلا بتغير هذه المناهج والأساليب

لا نود في هذا المقام أن نخوض غمار هذا البحث ، لذلك لا نريد مناقشة هذا الرأي طويلاً . غير أننا نظن أن الأمور التي ذكرناها آنفاً كافية لإظهار تعقد هذه المسألة ومبلغ تنوع العوامل التي تؤثر فيها

ولقد رأينا أن أهم هذه العوامل هي اجتماعية واقتصادية ؛ ونعتقد أن هذه العوامل قوية وعميقة جداً ، فلا يمكن العوامل المدرسية أن تؤثر بجانبها تأثيراً مهماً . ولذا نستطيع أن نقول : إن التدابير التي يجب أن تتخذ لمعالجة التهافت المبحوث عنه ، أن تكون اجتماعية واقتصادية قبل كل شيء

إن قلة رغبة الشبان في الالتحاق بمدارس الزراعة والصناعة ، وعدم تمايز الذين يعودون من المدارس الأوربية والأميركية عن الذين يدرسون في مدارس البلاد ، من وجهة الالتجاء إلى أبواب الحكومة بقصد التوظيف فيها ، لدليل كاف على أن العلة الأصلية في هذا الباب ليست مدرسية ، وإنما هي اقتصادية واجتماعية

فلا أمل إذن في تغير هذه الحالة تغيراً محسوساً ، ما دامت الأعمال التي تضمن رواتب ثابتة منحصرة في خدمة الحكومة وما دامت البلاد محرومة من مؤسسات اقتصادية تسهل للشبيبة المتعلمة العمل خارجاً عن وظائف الحكومة . . . وما دامت محرومة من مؤسسات اجتماعية تزيل الامتيازات الاقتصادية العظيمة التي تميز موظفي الحكومة على أرباب سائر المهن . . . لا أمل في تغير هذه الحالة تغيراً محسوساً . . . حتى ولو فرضنا أن أطفالنا وشباننا أخذوا يدرسون على أيدي أرقى أساتذة الأميركيين ، وعلى أرقى أنماط الدراسة المعتادة لديهم وقصارى القول أن هذه مسألة اجتماعية واقتصادية في الدرجة الأولى ، فلا يمكن معالجتها دون القيام بمؤسسات وإصلاحات اقتصادية واجتماعية . . .

توسعنا في هذا المقال في شرح العوامل الاجتماعية وإظهارها ، ولم ندخل في بحث العوامل العائلية . وما لا جدال فيه أن تربيتنا العائلية أيضاً تعمل في هذا الباب عملاً مؤثراً : فالأولاد ينشأون بعيدين عن روح المجازفة والميل إلى الاستقلال ، ويبقون متكئين

على أهلهم في جميع شؤونهم ، حتى في أمر زواجهم وإدارة بيوتهم
 وكم من الشبان من لا يستقلون عن أهلهم حتى بعد الزواج وبعد
 الأبوة . ويبقون معهم في دار واحدة ، ولا يتخلصون من تأثير أمهاتهم
 وجداتهم وخالاتهم ... حتى في تربية أولادهم
 وطبيعي أن من ينشأ بعيداً عن روح الاستقلال بهذه الدرجة ،
 ومن يتشكل على أهله وذويه حتى في انتخاب رفيقة حياته وإدارة بيته
 وتربية أولاده بهذه الصورة ... طبيعي أن لا يقدم على اختيار طريق
 المهن والأعمال الحرة القلقة .. وأن يحاول الالتجاء إلى طمأنينة الوظائف
 الحكومية ...



القسم الثالث

مقالات

حول نظام التعليم في مصر

نقد نظام التعليم في مصر (*)

— ١ —

إن أبرز المآخذ التي تلقت أنظار الباحث المحايد — عند ما يلقي نظرة انتقادية عامة على نظام التعليم في مصر — هو « حرمان المدارس الابتدائية من أساس متجانس متين » فإن الدراسة في هذه المدارس لا تبدئ ببداية « الأعمار المدرسية » ، كما هو شأن المدارس الابتدائية في سائر أنحاء العالم ، بل تبدئ سنة أو سنتين بعد ذلك . لأن المدرسة الابتدائية لا تقبل إلا من يعرف القراءة والكتابة ؛ وهذه المعرفة لا تتيسر بطبيعة الحال إلا بالتخرج من رياض الأطفال ، أو بالدراسة في الصفوف الأولى من المدارس الأولية سنتين أو أكثر ، أو بالدراسة في المنزل مدة غير محدودة . وإذا تركنا الدراسة المنزلية جانبا ، ولاحظنا الفروق العظيمة الموجودة بين أساليب التعليم والتربية المتبعة في رياض الأطفال من جهة ، وفي المدارس الأولية من جهة أخرى ، اضطررنا إلى القول بأن « أسس المدارس الابتدائية » في مصر بعيدة عن « التجانس » بعداً كبيراً . وإذا شبهنا تلك المدارس بالمباني ، نستطيع أن نقول إنها ليست مشيدة على الأرض المتينة ، بل قائمة على دعائم غير متجانسة ، يختلف بعضها عن بعض اختلافاً كبيراً من حيث الطول والعرض والعمق والمتانة

لهذا السبب يشاهد بين طلاب الصفوف الأولى من المدارس الابتدائية فروق عظيمة من حيث العمر والمعلومات والقدرة العقلية

من المعلوم أن « عدم التجانس بين الطلاب » من أخطر الآفات التي تعترى « نظام التعليم الجمعي » ومن أكبر المشاكل التي تعقد مهمة المعلمين الذين يقومون بتدريس عدد غير قليل من الطلاب في صف واحد ووقت واحد . ولذلك نجد أن رجال التربية في البلاد الغربية يبحثون عن ألف طريقة وطريقة لزيادة التجانس في الصفوف ، ويسعون دائماً للتأليف بين ضرورات التعليم الجمعي وبين مطالب الفروق الفردية

وأما نظام التعليم الابتدائي المرعي في مصر — فبعكس ذلك — يزيد هذه المشكلة زيادة هائلة ؛ لأنه يضيف إلى الفروق الطبيعية فروقاً اصطناعية ناشئة عن اختلاف نتائج الدراسة السابقة

إن التخلّص من مضار هذه المشكلة ليس من الصعوبة بمكان : إذ يكفي لذلك تغيير النظام الحالي على أساس « إتمام بناية المدرسة الابتدائية بإيصال أسننها إلى الأرض القوية » ، وجعلها مؤسسة تعليمية قائمة بنفسها ، تتعهد بتعليم وتربية الأطفال منذ بدء أعمارهم المدرسية دون أن تتكل على مؤسسات أخرى في تعليم القراءة والكتابة

— ٢ —

ومن المآخذ البارزة التي تلفت الأنظار في نظام التعليم في مصر هي « اصطباغ رياض الأطفال بصبغة مدرسية واضحة » ومن المعلوم أن رياض الأطفال تعتبر — عادة — بمثابة معاهد

« تربية قبل مدرسية ^(١) » *pré-scolaire* تتعهد بتربية الأطفال « حتى بلوغهم الأعمار المدرسية » بالأساليب الملائمة للأعمار التي تتقدم تلك الأسنان بوجه عام

وأما نظام التعليم المتبع في مصر فينظر إلى « رياض الأطفال » بنظر « المدارس » تماماً . فإن التعليمات الرسمية المتعلقة بها تحمل عنوان « منهج الدراسة » و « مدارس رياض الأطفال » وتوصى عدد « الدروس » في الأسبوع إلى الأربعة والثلاثين ، وتكرر كلمات « الدرس » و « الدراسة » و « أوقات الدروس » و « خارج أوقات الدروس » على الدوام ، حتى أنها تنظر إلى « التهذيب » أيضاً كدرس من الدروس ، وتعين « الغرض من تدريس التهذيب للأطفال » ، وتبين كيف يجب أن « تلقى عليهم دروس التهذيب » ، وكيف يجب أن يجرى « تدريس التأمل في مشاهد الطبيعة »

إن حركة التطور والتقدم السريعة التي حصلت في ساحة رياض الأطفال منذ بداية القرن الحالى - ولا سيما بسبب آراء وأعمال دكرولى ومونتسورى - اتجهت على الدوام نحو « تخليص رياض الأطفال من الصبغة المدرسية »

وأعتقد أن أسباب بقاء رياض الأطفال في مصر بعيدة عن هذا الاتجاه بهذه الصورة تعود في الدرجة الأولى - إلى كيفية « تكوين المدرسة الابتدائية » إذ من الطبيعي أنه عند ما يطلب من رياض الأطفال أن تهيب الطلاب إلى المدارس الابتدائية المكونة على الطراز

(١) منقولة من (قبل) و (مدرسية)

الذى ذكرناه آنفاً - ويحتم عليها تعليم القراءة والكتابة والحساب بالقدر الذى تتطلبه المدارس الابتدائية الحالية - يتعسر جعلها « دور تربية » أكثر من « بيوت تدريس » ، بل يصبح من الضرورى جعلها « مدارس من نوع خاص »

إن التعديل الذى يدخل على أسس المدارس الابتدائية - وفقاً للاقتراح الذى أدرجناه فى الفقرة السابقة - يفسح فى الوقت نفسه مجالاً واسعاً لإصلاح رياض الأطفال وفقاً للنزعات التربوية الحديثة ولجعلها بمثابة « معاهد تربية قبلدرسية » - كما تقتضيه النزعات المذكورة - أكثر من « مدرسة إعدادية للمدارس الابتدائية » كما هى الآن .

— ٣ —

غير أن أهم المآخذ التى تؤخذ على نظام التعليم فى مصر هى « الاختلاف العظيم بين الدراسة الابتدائية » وبين « الدراسة الأولية » ؛ إذ أن مناهج هذين النوعين من المدارس المصرية يختلف بعضها عن بعض اختلافاً كلياً ، ولا توجد بينهما رابطة منظمة تسهل انتقال الأطفال من الواحدة للأخرى ، حتى ولا يوجد تماثل نسبي يساعد على تقريب تأثيراتهما فى نفوس الأطفال .

لنفرض أننا أخذنا جدولين يبين كل منهما خطة الدراسة المتبعة فى كل واحد من هذين النوعين من المدارس ، واستبدلنا فيهما تعبير « اللغة العربية » بتعبير « اللغة البيئية » أو « لغة الأم » ، وعرضنا الجدولين على أحد المربين من غير أن نخبره بماهيتيهما ، فلا نشك فى

أنه عندما يقارن هذين الجدولين بعضهما ببعض ، سيظن أن كل واحد منهما يعود إلى مملكة ، وسيجزم بأن هاتين المملكتين تختلفان اختلافاً كلياً من حيث الحاجات والتقاليد والنزعات . وإذا أخبرناه بأن هذين الجدولين يعودان إلى مملكة واحدة سيقول بدون تردد : « إذاً يجب أن يكونا عائدين إلى دورين مختلفين من الأدوار التي مرت عليها حياة تلك المملكة » ، وسيظن أن هذين الدورين يتفصل بعضهما عن بعض بتطورات خطيرة وانقلابات عظيمة . وعلى كل حال سوف لا يتصور قط أن هذين الجدولين يمثلان مناهج الدراسة المتبعة في نوعين من المدارس التي تربي أبناء جيل واحد في مملكة واحدة ، بل في مدينة واحدة .

تصوروا جارين يسكنان محلة واحدة ، وافترضوا أن لكل منهما طفلاً في التاسعة من العمر ، غير أن الأول قد أرسل ابنه إلى مدرسة ابتدائية ، في حين أن الثاني أرسل ابنه إلى مدرسة أولية أو إلى مكتب عام ، ثم قارنوا الدروس التي سيتلقاها كل واحد منهما : تجدوا أن الأول سيخصص ستة في المائة من أوقات دراسته لتعليم الدين والقرآن ، في حين أن الثاني سيخصص ٢٨ في المائة من مجموع أوقات دراسته لنفس الموضوع ، كما أن هذه الأوقات متصل إلى أربعين في المائة إذا ذهب الطفل إلى أحد المكاتب العامة . هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن الأول سيخصص خمس مجموع أوقات دراسته لتعليم اللغة الإنجليزية ، وسيبدأ بدراسة تلك اللغة قبل أن يبدأ بتعلم قواعد اللغة العربية نفسها ، في حين أن الثاني سوف لا يتعلم شيئاً منها طول مدة دراسته المقبلة . وعلاوة على كل ذلك فإن الأول سيخصص أكثر من ربع أوقات دراسته

لرسم والأشغال اليدوية والتربية البدنية ، في حين أن حظ الثاني من هذه التمارين والأعمال سيكون شبيهاً بالعدم .

وإذا لاحظنا مدى تأثير هذه الفروق العظيمة في عقلية الأطفال ونفسياتهم ، وجب علينا أن نقول : إن نظام التعليم المتبع في مصر لا يساعد على تكوين « جيل موحد الشعور » .

كان يوجد في البلاد الغربية أيضاً بعض الفروق بين مناهج الصفوف الابتدائية التابعة للمدارس الثانوية وبين مناهج المدارس الابتدائية المستقلة عنها ؛ غير أن تلك الفروق كانت « طفيفة جداً » بالنسبة إلى الفروق الهائلة التي تشاهد بين مناهج المدارس الابتدائية والأولية في مصر . ومع هذا قام علماء التربية ورجال السياسة في تلك البلاد بحملات عنيفة ضد تلك الحالة ، وأثاروا حولها أبحاثاً دقيقة ومناقشات شديدة ، انتهت في معظم البلاد بتوحيد أسس الدراسة الابتدائية ، وفقاً لمبدأ « المدرسة الموحدة » ، ذلك المبدأ الذي يتلخص في عبارة :

« شعب واحد مدرسة واحدة »

أفليس من الغريب جداً ألا تبدأ في مصر إلى الآن أية حركة ضد هذا النظام ؟

إننى لا أجهل بأنه تولدت في مصر منذ مدة حركة مباركة تطالب بتوحيد التربية والتعليم وتعمل في سبيل ذلك بنشاط وقوة ؛ غير أننى ألاحظ أن أهداف وخطط تلك الحركة المباركة لم تتعد حدود « التوحيد بين المدارس الأميرية والمدارس الحرة » ، في حين أننى أعتقد اعتقاداً جازماً بأن هذه الحركة لا يمكن أن تثمر ثمرة كافية إذا لم تسع لتوسيع

حدود عملها ، فتستهدف في الوقت نفسه « توحيد أسس الدراسة في المدارس الأميرية نفسها » .

إن الفرق العظيم بين مناهج المدارس الابتدائية والأولية كان من أول النقائص التي استوقفت أنظارى في نظام التعليم في مصر عندما زرت مدارسها للمرة الأولى سنة ١٩٢١ قبل مجيئى إلى العراق ؛ واستمرار هذه الفروق بدون معارضة وانتقاد صار من أهم ما لفت أنظارى عند زيارتى الثانية لها سنة ١٩٣٦

عرضت ملاحظتى هذه عند زيارتى الأولى على وزير المعارف بكتاب خاص . وعندما قدمت العراق علمت أن السلطة الإنجليزية نقلت النظام المبحوث عنه إلى العراق ، فأحدثت مدارس أولية تختلف بمناهجها عن المدارس الابتدائية . وأول الأعمال التي أقدمت عليها — عندما توليت إدارة المعارف العامة هنا — كان القضاء على ذلك النظام: فقد وُحِدَت برامج الدراسة في السنين الأربعة الأولى توحيداً تاماً ، وجعلت الدراسة الأولية منطبقة على دراسة السنين الأربعة الأولى من المدارس الابتدائية كل الانطباق .

أقدمت على ذلك حينئذ تحت تأثير عقيدة تربية اجتماعية ، قبل أن أرى مفعولها في كثير من البلاد بصورة فعلية ؛ فإن مبدأ « المدرسة الموحدة » كان قد دخل حديثاً في صلب دستور وإيمار في ألمانيا . غير أن معظم البلاد الأوربية قد ظلت بعيدة عن الأخذ به ، كما أن جميع البلاد الشرقية — بما فيها تركيا — كانت معرضة عنه . إلا أن التطورات التي حدثت في نظم التعليم العام في تلك البلاد وسائر البلاد منذ ذلك

التاريخ ، أثبتت تماما أنني كنت مصيباً في ذلك العمل كل الإصاـبة .
 أما يجب على مصر أيضاً أن تقوم بعملية مماثلة لذلك ، وتعيد النظر
 في أسس نظامها التعليمي على مبدأ « توحيد أسس الدراسة » ؟

— ٤ —

ومن الأمور التي يجب أن تلاحظ بوجه خاص أن الفروق العظيمة
 التي أشرنا إلى وجودها بين مناهج المدارس الابتدائية ومناهج المدارس
 الأولية تقترن بفروق مماثلة بين مدارس المعلمين الذين يتولون شؤون
 التربية والتعليم في كل واحد من نوعي هذه المدارس
 فإن معلمى المدارس الأولية يتخرجون من دور المعلمين الأولية ،
 في حين أن معلمى المدارس الابتدائية يتخرجون من معهد التربية . غير
 أن الفروق الموجودة بين دور المعلمين ومعهد التربية في مصر لم تكن من
 نوع الفروق الاعتيادية التي تنتج من اختلاف « درجة التحصيل العام »
 أو « أسلوب الاستعداد المهنى » فحسب ، بل هي من نوع الفروق
 العظيمة التي تنتج من اختلاف « نوع الدراسة ونزعتها » و (نوع
 الثقافة التي تتولد منها) ، وذلك لأن دور المعلمين الأولية تستند على
 المدارس الأولية فالمدارس الأولية الراقية وتستمر على خططها ونزعاتها ،
 في حين أن معهد التربية مستند على المدارس الابتدائية والثانوية ويستمر
 على خططها ونزعاتها

لا أود في هذا المقام أن أتطرق إلى خطط ومناهج كل من معهد
 التربية ودور المعلمين الأولية ، وأبدي رأيي في هذه الخطط والمناهج

نفسها ؛ بل أود أن ألفت الأنظار إلى الفرق العظيم بين نوع الثقافة واتجاه العقلية التي تستند عليها وتتوصل إليها كل واحد منهما . وأقول : إن الفروق العظيمة التي شرحنا وجودها بين مناهج الدراسة الابتدائية والأولية تشتد وتنقوى بصورة هائلة ، خلال تطبيق تلك المناهج من جراء الهوة العميقة بين معاهد معلمى المدارس الابتدائية والأولية . ولهذا السبب تصل « ثنائية التربية والتعليم فى مصر » إلى أقصى الدرجات التى يمكن أن يتصور الإنسان وجودها فى مملكة واحدة

كثيراً ما تصفحت التقارير التى قدمها الخبراء الفنيون الذين استقدمتهم الحكومة المصرية للاسترشاد بأرائهم فى إصلاح معارفها ، وأردت أن أطلع على رأيهم فى هذه الثنائية ، ولو من خلال التقارير التى قدموها ، وعلمت أنهم لاحظوا هذه الثنائية ، غير أنهم لم يبدوا أى اعتراض عليها . ويغلب على ظنى أن السبب فى ذلك كان اعتقادهم بأن هذه الأمور تتعلق بتقاليد مصر ونزعاتها التى لا تجوز المناقشة حولها . لأنهم قسموا النظام التعليمى فى مصر إلى قسمين ، عنونوا أحدهما بعنوان « المدارس التى على النمط الأوروبى » واكتفوا بإبداء بعض الملاحظات لإصلاح كل واحد من هذين النظامين على حدة . غير أننى أرى من الضرورى أن تتساءل قبل كل شيء هل يجوز أن يكون فى مملكة واحدة نظامان من المدارس ، أحدهما على « نمط أوروبى » والآخر على « نمط محلى أو غير أوروبى »

أعتقد أن ذلك مما لا يجوز بوجه من الوجوه . فعلى مصر أن تأخذ من الأنماط الأوربية ما يلائم حالاتها وحاجاتها ، وتوحد نمطاً قوياً

خاصاً بها . فلا يجوز لها قط أن تؤسس صنفاً من المدارس « على النمط الأوربي » بجانب صنف آخر يبقى على نمط غير أوربي . وإذا كان لوجود هذين النمطين بعض المستوجبات والمبررات في بدء تأسيس المعارف فلا يمكن أن يكون لبقائهما أى موجب بعد أن وصلت مصر إلى هذه المرحلة من مراحل نهوضها ، وبعد أن صارت تحكم نفسها بنفسها

يظهر أن مصر ألفت هذا النظام المزدوج منذ مدة طويلة . وربما كانت هذه الألفة الطويلة من أهم الأسباب التى حالت دون انتباه مفكرى مصر إلى أضرار هذا النظام ، ودون إقدامهم على تغييره غير أننى أعتقد بأن إعادة النظر فى أسس النظام التعليمى فى مصر على مبدأ « توحيد أسس الدراسة » أصبحت من أهم الإصلاحات الضرورية لمصر فى بدء نهضتها السياسية والاجتماعية الحديثة . فإن بقاء نظام التعليم على ما هو عليه من (الثنائية) *dualité* يكون خطراً على وحدة الشعور التى يجب أن تسود فى البلاد

قد يقول قائل : لا خوف على وحدة الشعور فى مصر أبداً ؛ لأن هذه الوحدة قد تجلت بأجلى مظاهرها خلال كفاح المصريين الطويل ضد الحماية والاستعمار ؛ غير أننى أقول بأن (وحدة الشعور) التى عملت عملها خلال ذلك الكفاح كانت (وحدة) من نوع خاص تكونت تجاه عدو مادى وخارجى استمر فى إرهاب نفوس الجميع مدة تثيف على نصف قرن . أما الآن فستدخل مصر فى حياة كفاح جديدة تتطلب النضال فى سبيل إصلاح النقائص الداخلية وضمان التقدم فى

جميع مناحى الحياة

إن وحدة الشعور التي تكونت وتجلت خلال الكفاح السياسي لا تلبث أن تندثر في هذا النضال الإصلاحي ، إذا لم تغدّ بتربية موحدة مستندة على نظام تعليمي موحد

ولذلك أقول : إن إعادة النظر في أسس نظام التعليم أصبح من الواجبات التي تترتب على مصر في مستهل حياة النهوض التي دخلتها الآن ...

- ٥ -

هذه ملاحظات تتعلق بأسس نظام التعليم في مصر أبسطها أمام الرأي العام المستنير بكل احترام وصراحة وإخلاص . وأرجو أن لا يعتبرني أحد متطفلاً على مصر بهذه الملاحظات ، فإني عربي صميم أدين بدين العروبة بكل جوانحي ، وأهتم بمصر بقدر ما أهتم بسورية والعراق . ولا أكون مغالياً إذا قلت : إنني أهتم بمصر أكثر مما أهتم بسورية والعراق ، لأنني أعرف أن مصر — بحسب أوضاعها العامة — أصبحت (القدوة المؤثرة) على العالم العربي بأجمعه . فأعتقد لذلك أن كل تقدم يحصل في مصر لا يخلو من النفع لسائر البلاد العربية ، كما أن كل نقص يعيش ويستمر في مصر لا يخلو من ضرر العدوى إلى سائر البلاد العربية

فكل خدمة تسدى إلى مصر تكون كأنما أسديت إلى سائر البلاد العربية بأجمعها

معارف مصر (*)

في حواية المعارف الأئمية

حمل إلى البريد ، قبل يومين ، الحولية الأئمية التي نشرها مكتب التربية الأئمي ، عن التربية والتعليم في جميع أنحاء العالم خلال سنة ١٩٣٩ عند ما أخذت أقلب صفحاتها للتعرف بها تعرفاً إجمالياً — استعداداً لدرسها درساً تفصيلياً فيما بعد — توقفت في بعض فصولها أكثر من غيرها وقبل غيرها ؛ وإن الفصل الخاص بمصر (ص ١٨٠ إلى ٢٠١) كان من جملة تلك الفصول بطبيعة الحال

وما كدت ألقى نظرة سريعة على الصفحتين الأوليتين من هذا الفصل ، وأستعرض الأرقام الإحصائية المدرجة فيهما ... حتى لاحظت فيهما ما يثير الضحك والألم في وقت واحد

يفهم من هذه الإحصائية أن مدارس الأطفال في مصر تربى ٢٤٤٨ طفلاً ، والمدارس الابتدائية الأميرية تعلم ٢٩٧٧٥ تلميذاً ، والمدارس الابتدائية الخصوصية تجلس على كراسيها ٥٣٤٨٩ من التلاميذ ، وهذا هو كل ما في مصر من المدارس الخاصة بتعليم الأطفال — قبل بلوغهم سن الدراسة الثانوية — حسب ما يظهر من هذه الإحصائية ...

لو لم أكن أعرف حالة المدارس المصرية معرفة سابقة ، لكنت مضطراً إلى تكوين فكرة عامة عن المدارس المصرية مستنداً إلى أرقام هذه

الإحصائية وحدها ولقلت حالاً : ما أتعس مصر ، وما أشقى أطفالها ...
لأن هذه الأرقام تدل على تأخر فظيع ، لا بالنسبة إلى الأمم والدول
الأوربية والأميركية فحسب ، بل بالنسبة إلى الأمم والدول الشرقية
نفسها ؛ ولا بالكمية النسبية فحسب ، بل بالكمية المطلقة أيضاً ...
فإن العراق يسبق مصر — في هذا المضمار — بمراحل عديدة ، وأما إيران
فتسبقها بعشرات المراحل نظراً إلى هذه الأرقام ...

فإن عدد طلاب المدارس الابتدائية الأميرية في العراق يناهز ثلاثة
أمثال طلاب تلك المدارس في مصر — مع أن عدد نفوس العراق لا يبلغ
ثلث نفوس مصر . وأما عدد طلاب المدارس الابتدائية في إيران ، فلا يقل
عن ثمانية أمثال طلاب مصر ، مع أن عدد نفوسها أقل من نفوس مصر
على كل حال ...

ولا مجال للشك في أن كل من يراجع الحولية الألفية المذكورة
من الأوربيين والأمريكيين ، سيلاحظ هذه الملاحظة ... وسيقول :
ما أفدح هذا التأخر الأليم في بلاد غنية مثل مصر ، وفي شعب عميق
في الحضارة مثل المصريين !

قد يقول البعض ممن يقرأون هذه الأسطر ، لا بد في أن يكون
هناك خطأ في الأرقام . ولا يستبعد أن يكون هذا الغلط متأثراً من نقص
المعلومات التي جمعها مكتب التربية الأسمى عن المدارس المصرية ؛
غير أن هناك ما ينفي هذا الاحتمال تقياً باتاً : لأن الفصل الذي
يرافق إحصائية المعارف في مصر لسنة ١٩٣٩ ، ما هو إلا تقرير رسمي

رفعه مندوب الحكومة المصرية الدكتور محمود فهمي — كما هو مصرح به .
في أسفل الصفحة ١٨٢ من الحولية

فلا يحق لأحد أن يشك والحالة هذه في صحة الأرقام المدرجة هناك .
ومع كل هذا ، فأنا أعرف أن النتيجة التي يصل إليها الباحث .
— في هذه الأرقام — لا توافق الحقائق الراهنة بوجه من الوجوه ... أنا
أعرف أن هذا المظهر الغريب الذي تظهر به معارف مصر — في مثل
هذه الإحصائيات — يعود إلى سبب مهم ، كنت لفتُ إليه الأنظار
على صفحات (الرسالة) قبل نحو ثلاث سنوات

إن نظم التعليم المرعية في مصر لا تفهم من تعبير « المدرسة
الابتدائية » ما يفهمه — رجال التربية والتعليم وجميع الناس على حد
سواء — في جميع أنحاء العالم ... فإن المدرسة الابتدائية في مصر مدرسة
من نوع خاص وهي مؤسسة غريبة شاذة من وجوه عديدة ...

كنت انتقدت أوضاع هذه المدارس بشدة في المقالة التي نشرتها في
العدد ١٨٧ من مجلة الرسالة — بتاريخ ١ فبراير سنة ١٩٣٧ — وبعنوان
« نقد نظام التعليم في مصر » وكنت شرحت المحاذير الجوهرية التي تتأني
من الاستمرار على تلك النظم ...

وما كنت أتصور عندئذ ، أن كل شيء سيبقى على حاله ،
وسيؤول إلى ظهور مصر بهذا المظهر الغريب ... في الحولية الألفية ...
بعد ثلاث سنوات ...

التعليم الإلزامى في مصر (*)

ملاحظات هامة حول مكافحة الأمية

قرأت في مجلة مصرية مقالاً لأحد الأساتذة يقول فيه : « إن تقارير مفتشى التعليم ومراقبيه أظهرت في السنين الأخيرة شيئاً جديداً لم يكن ملحوظاً من قبل ، وهو أن الأولاد الذين يمارسون الزراعة في الحقل ، أو الصناعة في العمل ، أو التجارة في السوق ، من متخرجي المدارس الإلزامية ، لا تكاد تمضى عليهم أربعة سنوات أو خمس حتى ينسوا القراءة والكتابة ، وتمحى من ذاكرتهم البقية الباقية من الحروف الأبجدية ، فيعودون بذلك إلى الأمية مرة أخرى ... »

لم أطلع على نصوص التقارير التي يشير إليها صاحب المقال ، فلا أعرف تفاصيل ما لاحظته المفتشون في هذا الباب . ومع ذلك لم أجد في هذه النتيجة شيئاً يستوجب الاستغراب ، نظراً إلى ما أعرفه عن الظروف المحيطة بالتعليم الإلزامي في مصر من جهة ، وعن التجارب التي مرت على الأمم الغربية في هذه القضية من جهة أخرى .

لا أشارك الكاتب في الأسباب التي يعزو إليها هذه النتيجة ؛ كما لا أوافقه على الوسائل التي يقترحها لمعالجة القضية . على أنني لا أرى لزوماً لمناقشة الآراء الواردة في المقال المبحوث عنه ؛ بل أرجح أن أبحث عن

القضية من « أساسها » ، بقطع النظر عن آراء الكاتب فيها .

— ١ —

يظن الكثيرون أن « تعليم القراءة من الأمور البسيطة » التي يستطيع أن يقوم بها كل من « يعرف القراءة والكتابة » ، وبالأحرى كل من يعلم شيئاً عن « مبادئ أصول التدريس » ، في حين أن هذا التعليم من الأعمال الدقيقة المحفوفة بالمزالق الكثيرة التي لا يمكن تجنبها إلا بيقظة متواصلة وتمارين خاص ؛ لأن « تعليم القراءة » لا يعنى « تعويد الطالب على قراءة بعض الكتب المعينة » ، بل يعنى « إكساب الطالب مقدرة على قراءة أى كتاب كان » .

ومع ذلك ، فكثيراً ما نجد أن المعلمين لا يقدرّون خطورة هذا المبدأ حق التقدير ؛ فيوجهون جهودهم إلى تعليم القراءة من الكتب المدرسية المخصصة لهذا الغرض ، دون أن يعمروا الطلاب على القراءة السريعة بوجه عام . في حين أن الطلاب كثيراً ما يتعلمون قراءة تلك الكتب على طريقة الاستظهار ، دون أن يتعبوا أنظارهم وأذهانهم بتتبع الكلمات المطبوعة في شطورها . وكثيراً ما ينخدع المعلمون بسرعة هذه القراءة ، فلا ينتبهون إلى أن الطالب قد قرأ معظم ما قرأ عن ظهر الغيب دون ملاحظة الكتاب . وهذه الحالة تقشو بوجه خاص عندما يكون الصف مزدحماً بالطلاب ، وعندما يتمشى المعلم في تدريسه على طريقة ميكانيكية لا نصيب فيها إلى اليقظة والاهتمام . يقرأ المعلم العبارة بنفسه بصوت جهورى ، ثم يطلب قراءتها من أحد الطلاب ، ثم من ثان ، فثالث ،

فرايع ... ويكرر هذه العملية عشرات المرات . وكثيراً ما ينصرف أنظار القسم الأعظم من سائر الطلاب — خلال هذه القراءة وهذا التكرار — عن أسطر الكتاب إلى أشياء أخرى . غير أن آذانهم تبقى معرضة إلى تأثير الألفاظ التي يلفظها المعلم ويكررها سائر الطلاب بطبيعة الحال . وإذا ما تكررت قراءة العبارات مراراً ، يكون هؤلاء الطلاب قد حفظوا الشيء الكثير منها عن طريق السمع . وإذا ما جاء دورهم في القراءة أخذوا يقرأونها « قراءة ظاهرية » ، تكون حصة النظر فيها محدودة جداً ؛ ويكون العامل الأصلي في سرعتها هو الحافظة السمعية وحدها .

ولذلك كثيراً ما نرى بعض الطلاب « يقرأون دون أن ينظروا » ؛ وإذا ما طلب إليهم أن يبدأوا القراءة من محل غير المحل المعتاد يضطرون إلى التهجى ، فيقرأون بتلعثم وتردد وبطء . غير أنهم إذا ما تمكنوا من قراءة الكلمة الأولى بعد هذا الجهد فتذكروا الكلمة التي تليها ، أخذوا يستعينون بذاكرتهم السمعية ، فصاروا يقرأون ما بعدها بسرعة واسترسال . وكثيراً ما لا ينتبه المعلمون إلى « حقيقة الأمر » في هذه القراءة الظاهرية وينخدعون بهذه السرعة ، ويظنون أنهم نجحوا في تعليم القراءة .

شاهدت هذه الحالة في عدد غير قليل من المدارس ، في دروس مئات من المعلمين . وما أعرفه عن مدارس التعليم الإلزامي في مصر يخولني حق الجزم بأن هذه الحالة ليست من الأمور النادرة هناك أيضاً .

وعند ما تكون طريقة تدريس القراءة مشوبة بهذه الصورة بنواقص وشوائب كثيرة ، فلا حاجة للبيان بأن عدداً غير قليل من الطلاب

عند ما ينتهون من الدراسة الإلزامية لا يكونون قد تعلموا القراءة بكل معنى الكلمة ؛ بل يكونون قد تعلموا قراءة بعض الكتب قراءة لم تخرج من دور التهجي والتردد إلا بإعانة الذاكرة السمعية . فهل من مجال للاستغراب ، إذا ما فقد هؤلاء خلال بضع سنوات ما كانوا قد اكتسبوه من المقدرة السطحية في القراءة الميكانيكية ، فعادوا إلى الأمية بصورة تدريجية ؟ فإذا أردنا أن ننجو من هذه المزلقة الأليمة ، يجب علينا أن نهتم بإصلاح طرق تعليم القراءة ، ونسعى إلى حمل الطلاب على قراءة كتب متنوعة ، فنتجنب كل ما من شأنه أن يجعل القراءة ميكانيكية وظاهرة ...

- ٢ -

على أنى أصرح بأن كل ذلك أيضاً لا يضمن معالجة المشكلة التي نبحث فيها ، معالجة قطعية ؛ لأن (مقدرة القراءة) في حد ذاتها ، ليست من الأمور التي ترسخ في النفس بمجرد اكتسابها . بل هي من القابليات التي لا تعيش وتنمو إلا بالعمل والتكرار والمران . إنها من القابليات التي تضعف وتتلاشى شيئاً فشيئاً ، عند ما تبقى (عاطلة) ، ولا تجد مجالاً للعمل بصورة متواصلة ...

افرضوا طالباً مجتهداً ونديهاً ، قد تعلم القراءة بصورة جيدة ، فأصبح قادراً على قراءة الكتب بدرجة مرضية . ثم تصوروا أن هذا الطالب يترك القراءة فعلاً بعد خروجه من المدرسة ، فقد مضى عليه عدة سنوات

دون أن يقرأ شيئاً، ودون أن يجد في بيئته دافعاً يدفعه إلى استعمال قابلية القراءة التي كان قد اكتسبها قبلاً . لا شك في أن هذه القابلية سوف لا تحافظ على قوتها مدة طويلة من الزمن ، بل ستكون عرضة للضعف بصورة تدريجية . وسيزداد هذا الضعف على مر السنين ، فيعود صاحبها إلى دور القراءة بالتهجى كالمبتدئين . وإذا استمر الحال على هذا المنوال مدة أخرى ، فسيفقد قابلية القراءة التي كان اكتسبها في المدرسة ، وسيعود إلى الأمية مرة أخرى

وهذا هو ما يحدث في الحياة الاعتيادية في كثير من الأحيان . ينتهى الطفل من التعليم الإلزامى فيترك المدرسة ويذهب إلى الحقل أو العمل للاشتغال مع والديه . ولا يجد هناك فرصة لتغذية القابلية التي كان اكتسبها ، ولا يشعر بدافع يدفعه إلى قراءة شيء يحرك ويجدد تلك القابلية ، فينسى في حياته الجديدة ، بصورة تدريجية كل ما كان اكتسبه في حياته المدرسية

إن القول بأن « التعليم في الصخر كالنقش في الحجر » بصورة مطلقة ، لا يتفق مع الحقائق الراهنة : فإن الدماغ ليس من نوع الأحجار الجامدة التي تحافظ على كل ما ينقش عليها . فالقابليات التي يكتسبها الدماغ ، لا تشبه النقوش التي تحفر على الحجر بوجه من الوجوه . ولا سيما دماغ الطفل ، فإنه يمتاز بمرونة كبيرة ، يكتسب بسرعة ، غير أنه قد يفقد أيضاً بسرعة

هذه حقيقة هامة ، يجب أن نضعها نصب أعيننا عند ما تفكر في أمر التعليم الإلزامى ومكافحة الأمية . يجب علينا أن نهتم بتغذية قابلية

القراءة وتقويتها — بعد المدرسة — بقدر ما نهتم بتوليدها وتنميتها في المدرسة . يجب علينا أن نتوصل بشتى الوسائل التى تدفع إلى القراءة — بعد الانتهاء من الدراسة الإلزامية — خلال مزاولة أعمال الحياة الاعتيادية ...

وإلا وجب علينا ألا نستغرب ، إذا ما وجدنا (قابلية القراءة) التى بذلنا كل تلك الجهود فى سبيلها ، أخذت تندثر وتتلاشى شيئاً فشيئاً . و (الأمية) التى قضينا كل تلك الأوقات فى سبيل مكافحتها ، داخل المدرسة وفى من الطفولة ، عادت إلى الحكم بعد مدة ، فاستولت على النفوس تدريجاً فى ساحة الحياة وفى سن الرشد والشباب

إن تجارب الأمم الغربية — المسطورة فى تواريخ معارفها — تؤيد الملاحظات النظرية التى سردناها آنفاً : فإن رجال معارف تلك الأمم أيضاً كانوا اصطدموا بالمشكلة التى بحثنا عنها فى بدء إنكبابهم على تعميم التعليم ومكافحة الأمية ؛ وهم أيضاً كانوا لاحظوا — عندئذ — أن معظم الطلاب الذين يتخرجون من المدارس الابتدائية ويدخلون معترك الحياة ، ينسون بصورة تدريجية الكثير مما كانوا تعلموه فى المدرسة خلال سنى التعليم الإلزامى ، وكثيراً ما يصل بهم الأمر إلى درجة نسيان الأبجدية إن هذه النتيجة ظهرت للعيان ، على وجه أخص عند ما أخذوا يفحصون معلومات الراشدين الذين يبلغون السن العسكرية ويدخلون الشككات . فقد وجدوا بين هؤلاء الجنود عدداً غير قليل من الذين لا يستطيعون أن يقرأوا شيئاً على الرغم من أنهم كانوا قد تعلموا القراءة

والكتابة — في طفولتهم — في المدارس الابتدائية التي داوموا فيها
ولذلك أخذوا يبذلون الجهود الكبيرة لمعالجة هذه المشكلة ،
ويتوسلون بوسائل شتى لتوقى هذه النتيجة .

وكان من جملة الوسائل التي توسلوا بها إنشاء دروس ومدارس
تجمع الراشدين أيام الأحد ، أو أحد ليالي الأسبوع ، طول السنة ، أو
خلال بعض الأشهر منها ، بقصد « تكرار » و « ترسيخ » المعلومات التي
كانوا اكتسبوها خلال دراستهم الابتدائية .

إن الألمان الذين كانوا أسبق أمم الغرب إلى تطبيق نظام التعليم
الإلزامي أحدثوا مثل هذه الدروس منذ القرن الثامن عشر ، وجعلوا
المواظبة عليها من الأمور المحتمة على كل فرد منذ انتهائه من الدراسة
الابتدائية حتى دخوله الخدمة العسكرية .

إن كثيراً من الأمم الغربية حذت حذو الألمان في هذا الباب ، في
القرن التاسع عشر ، وأنشأت مثل هذه الدروس والمدارس تحت أشكال
وأسماء مختلفة .

في الواقع أن الحاجة إلى التوصل بمثل هذه الوسائل قد زالت من
من الغرب ، نظراً إلى انتشار القراءة والكتابة بين جميع الطبقات ،
وازدیاد حاجة الناس إليها في كل البيئات ، وفي جميع نواحي الحياة ،
وانتشار الكتب التي تلذ الناس وتفيدهم مع ازدياد المكتبات التي أصبحت
في متناول أيديهم . فإن كل ذلك لم يترك لزوماً — في البلاد الغربية —
لإدامة الدروس والمدارس التي كانت تستهدف « التكرار » و « الترسخ » .
ولذلك حدث تطور عظيم في أهداف الدروس والمدارس الخاصة بالراشدين .

غير أن الأهداف الحالية والتطورات الأخيرة يجب ألا تنسينا الغرض الأصلي الذي كان استوجب إنشاء مثل هذه الدروس والمدارس .
ويجب أن نلاحظ على الدوام أن تلك الدروس والمدارس لعبت دوراً هاماً في ضمان نجوع التعليم الإلزامي ، ومكافحة الأمية في عهدها الأولى ...

أعتقد أن الملاحظات الآتية الذكر تكفي لإظهار أنواع الواجبات التي تترتب على وزارات المعارف التي تهتم بأمر التعليم الإلزامي ومكافحة الأمية :

يجب عليها أن تسمى لتحسين طرق تدريس القراءة ، وتدريب المعلمين للقيام بأعباء هذا التدريس خير قيام . كما يجب عليها أن تتخذ التدابير اللازمة لإيجاد سلسلة كتب ونشرات ملائمة لحاجات الناس وميولهم ، على اختلاف منهم وبيئاتهم . ويجب عليها أن تتوصل بوسائل متنوعة لنشر تلك الكتب بين الناس ، لتسهيل تغذية رغبة المطالعة في نفوسهم . وأخيراً يجب عليها أن تتوصل ببعض الوسائل التي تضمن اجتماع الشبان في المدرسة من حين إلى حين ، بعد انتهاءهم من سنى التعليم الإلزامي لإدامة علاقتهم بالدرس والمطالعة بصورة منتظمة . وإذا لم تفعل ذلك يجب أن تعلم جيداً بأن الجهود التي تبذلها والنفقات التي تنفقها في سبيل نشر التعليم في الأرياف وبين جميع طبقات الناس ، لا تثمر ثمرة كافية ، ولا يستبعد أن يذهب معظمها هباءً منثوراً

أنتهز هذه الفرصة لألفت أنظار وزارات المعارف في البلاد
 - ولا سيما في البلاد العربية وخصوصاً في مصر - إلى هذه الواجبات التي
 تترتب عليها لإتمام مهمتها في نشر التعليم ومكافحة الأمية بصورة فعلية .
 قلت : وخصوصاً في مصر ... لأنها هي المملكة العربية الوحيدة
 التي استطاعت أن تسن قانوناً للتعليم الإلزامي ، وأن تضع خطة عملية
 لتنفيذ أحكام ذلك القانون ، وتحقيق نشر التعليم بين جميع طبقات الناس
 وفي جميع أنحاء البلاد .



تعليم اللاتينية واليونانية

. يدعو منذ مدة كبير من كبار قادة الفكر في مصر ، إلى إدخال اللاتينية واليونانية في مناهج المدارس الثانوية ؛ ويرى أن ذلك من ضرورات الثقافة العامة الراقية التي يجب أن تصبو نفوسنا إليها . ولقد انتقدت هذا الرأي سلسلة مقالات نشرت في مجلة « الرسالة » سنة ١٩٣٨ . ورأيت أن أثبت فيما يلي القسم المتعلق بـ « جوهر المسألة » من المقالات المذكورة بقطع النظر عن أقسامها الأخرى .

— ١ —

يشير الدكتور طه حسين في كتابه (مستقبل الثقافة في مصر) مسألة « اللاتينية واليونانية » بشكل يستلفت الأنظار ويستدعي الاهتمام : يستهل كلامه الطويل عن هذه المسألة (ص ٢٨٥ — ٣٠٢) بقوله « إن وزارة المعارف لا تريد أن تقف عندها ولا أن تفكر فيها ، لأنها غريبة بالقياس إليها ، بل هي غريبة شاذة بالقياس إلى الكثرة العظمى من المثقفين المصريين مع أنها في نفسها ، من أوضح المسائل وأجلاها ... » ثم يستعرض الأدوار التي مرت على هذه المسألة في مصر ، ويشرح بإيجاز كيف « أن صاحب المقام الرفيع على ماهر باشا كان قد شعر بمخطر هذه المسألة وهمّ بحلها » عند ما كان وزيراً للمعارف . فقد بدأ بإدخال اللاتينية واليونانية في بعض المدارس الثانوية ، وأقر تعليم هاتين اللغتين

في الجامعة — بالقياس إلى كلية الآداب والحقوق — غير أنه لم يمض زمن طويل على ذلك ، حتى ألغيت اللاتينية واليونانية من المدارس الثانوية وقام « صراع عنيف حول إقرار اللاتينية بالقياس إلى كلية الحقوق ، وانتهى هذا الصراع بانتصار خصوم اللاتينية ... »

يصف الدكتور طه حسين « الحالة الحاضرة » التي نجمت عن ذلك بأشد أوصاف اللوم وأعنفها ؛ فيبذل في حديثه كلمات « المضحك ، الخجل ، الخزي ... » ويوصل الأمر إلى درجة استعمال أذع التعبيرات وآلمها من « الرضاء بالهوان » إلى « الاستخذاء أمام الأوربيين » و « الاطمئنان إلى الخزي المبين » ...

وذلك لأنه يعتقد بضرورة اللاتينية واليونانية للثقافة العالية ، ويعبر عن اعتقاده هذا بكلمات قاطعة فيقول :

« أنا مؤمن أشد الإيمان وأعظمه وأقواه ، بأن مصر لن تظفر بالتعليم الجامعي الصحيح ، ولن تفلح في تدير مرافقها الثقافية الهامة ، إلا إذا عنيت بهاتين اللغتين ، لا في الجامعة وحدها ، بل في التعليم العام قبل كل شيء » (ص ٢٨١) لأن اللاتينية واليونانية أساس من أسس العلم والتخصص (ص ٢٨٥) فيجب أن تفرضنا على كل من يريد العلم الخالص والتخصص فيه (ص ٢٧٦) و « لأن التعليم العالي الصحيح لا يستقيم في بلد من البلاد الراقية إلا إذا اعتمد على اللاتينية واليونانية على أنهما من الوسائل التي لا يمكن إهمالها والاستغناء عنها » (ص ٢٩٢) .

ولهذا السبب ، يوجه الدكتور إلى معارضيهِ السؤال التالي ، ويجب عليه بالملاحظات التي تليه :

« والسؤال الذى يجب أن نلقيه وأن نجيب عنه فى صراحة وإخلاص وفى وضوح وجلاء هو هذا السؤال : أنريد أن ننشئ فى مصر بيئة للعلم الخالص تشبه أمثالها فى البيئات العلمية فى أى بلد من البلاد الأوروبية الراقية أو المتوسطة أم لا نريد ؟ فإن كانت الثانية فقد خسرت القضية ، وليست مصر فى حاجة إلى يونانية ولا إلى لاتينية ، وليست مصر فى حاجة إلى الجامعة وإلى كلياتها ، بل حسبها أن تعود إلى عهدها أيام الاحتلال ، وأن تسير سيرة المستعمرات وتكتفى ببعض المدارس العالية لتخرج من تحتاج إليهم من الموظفين . وإن كانت الأولى فقد ربحت القضية ، ولا بد من العناية بهاتين اللغتين لا فى الجامعة وحدها ، بل فى المدارس العامة أيضاً^(١) (٢٨٨)

يظهر من هذه العبارات أن الدكتور يعتبر هاتين اللغتين من لوازم الجامعة الأساسية ، ويدعى أن عدم العناية بهما لا يختلف كثيراً عن طلب

(١) يستعمل الدكتور طه حسين فى الفقرات التى نقلناها آنفاً ، وفى سائر الأقسام فى كتابه تعبيرات (التعليم العام والمدرسة العامة) ، بمعنى (التعليم الثانوى والمدرسة الثانوية) فيخرج على المعقول والمألوف (فى وقت واحد ، باستعمال هذه التعبيرات على هذا المنوال - استعمالاً مخالفاً لمعانيها اللغوية من جهة ، ولمعانيها الاصطلاحية من جهة أخرى . نظن أن الدكتور أراد أن يقتدى بالانكليز الذين يسمون نوعاً من مدارسهم الثانوية بمثل هذا الاسم Public School غير أننا نود أن نلفت الأنظار إلى أن هذا الاسم عندهم فى الموارث التاريخية التى لم تعد تنطبق على مسمياتها بوجه من الوجوه . لأنهم كانوا سموا التعليم فى تلك المدارس باسم (التعليم العام) تمييزاً له (من التعليم الخاص) الذى كان يجرى فى بيوت الخواص على أيدي معلمين خاصين ، وذلك قبل أن تنولد فكرة التعليم العام بالمعنى الذى تفهمه الآن

فاذا كانت التقاليد الانكليزية المؤسسة فى هذا الباب ، تحمل القوم على الاستمرار فى استعمال هذا الاسم الموروث من سالف القرون ، بالرغم من عدم مطابقته لمصطلح الحاضر ، فهل يجوز لنا نحن أن نقتدى بهم فى مثل هذه التسميات الشاذة ؟

إلغاء الجامعة نفسها ، ويرى بأن ذلك لا يجوز إلا إذا طُلب من مصر أن نعود إلى عهدنا أيام الاحتلال وأن تسير سيرة المستعمرات ...
وقد يخطر على بال القارىء أن يسأل مستغرباً : إذا كانت المسألة بهذه الدرجة من الوضوح والجلاء فكيف وجدت هذه المقاومة وهذا الازورار في دوائر المعارف ومحافل المثقفين ؟ إن الدكتور يبدى هذا الاستغراب فيقول : ومن أغرب الأشياء في نفسى وأبعدها عن فهمى ألا يفتن لها ولا يهتدى إليها الذين ينهضون بشئون مصر ويقومون على تدبير الأمور فيها ، والذين يشرفون على التعليم فيها بنوع خاص ...
ص (٢٨١)

يبحث الدكتور — مع هذا — عن أسباب هذه المقاومة عدة مرات ، فيعزوها مرة إلى عوامل عرضية مثل استياء الإنكاز من انتخاب معلمى هاتين اللغتين من الفرنسيين والبلجيكيين (ص ٢٧٥) ، أو كيد أستاذ من أساتذة كلية الحقوق للعميد الأول لكلية الآداب الحكومية (٢٧٩) ، غير أنه يعزوها في المرة الثانية إلى عوامل أساسية تتلخص — من حيث الأساس — فى نقص ثقافة القائمين بشئون التعليم فى مصر (ص ٢٨١) .

يقول المؤلف فى هذا الصدد : وأكبر الظن أن مصدر هذا إنما هو أن الجيل الحاكم والمرتبى إلى الحكم لا يثقف العلم بالشئون الثقافية فى أوربا ولا يكاد يعرف منها إلا ظواهرها ، وظواهرها القريبة اليسيرة التى لا يحتاج فهمها ولا العلم بها إلى جهد ولا عناء (ص ٢٨١)
إذ أن منهم من تعلم فى المدارس المصرية وانهى إلى غاية التعليم

العالى المصرى أيام الاحتلال ، ثم وقف عند ذلك ولم يتجاوزه فلم يعرف من حقيقة التعليم شيئاً أو لم يكد يعرف منه شيئاً .. (ص ٢٨١). ومنهم من اتصل بالجامعات الأوربية قبل أن يتم التعليم العالى فى مصر أو بعد أن أتمه فدرس فيها وظفر ببعض إجازاتها ، ولكنه درس فيها عجباً وظفر بأيسر إجازاتها وأهونها وانتفع فى هذا كله بنظام المبادلات التى تقرر الجامعات الأوربية لتيسر على الأجانب الاختلاف إليها ، وترغبهم فى الاتصال بها . . (ص ٢٨٢) ، ولذلك عاد من أوروبا دون أن يعرف من الحياة العقلية الأوربية إلا ظواهرها وأشكالها ... (ص ٢٨٣)

وإن « بين الذين ذهبوا إلى أوروبا وعادوا منها وبين الذين أقاموا فى مصر واتصلوا بأوروبا بعض الاتصال ، من ألم المأى سيراً بل المأى ناقصاً مشوهاً بهذه الحصومة التى قامت فى أوروبا منذ أواخر القرن الماضى بين الديمقراطيين والمتطرفين من جهة ، وبين المعتدلين والمحافظين من جهة أخرى حول تعليم اللاتينية واليونانية » (ص ٢٨٤)

« إنهم فهموا هذه الحصومة على غير وجهها الصحيح ، وظنوا أن التجديد يقتضى بعض هذه الأشياء القديمة » ولم يخطر لهم أن يتعمقوا هذه الحصومة ولا أن يتبينوا موضوعها وغايتها » (٢٨٥)

« إن المقاومة التى تلقاها اللاتينية واليونانية فى مصر نشأت من هذا النقص الأساسى . فلو خطر لهؤلاء أن يتعمقوا هذه الحصومة لعرفوا أن موضوعها » لم يكن ضرورة هاتين اللغتين للثقافة والحضارة وإنما كان ضرورة فرضهما على جميع التلاميذ الذين يختلفون إلى المدارس الثانوية ويتصلون بالتعليم العالى على اختلاف فروع وألوانه

لا سيما بعد أن انتشر التعليم وطمعت فيه الطبقات كلها طبقات الأغنياء
والفقراء وأوساط الناس» (ص ٢٨٥)

يحاول الدكتور أن يصحح مزاعم هؤلاء فيؤكد أن « موضوع
الخصومة كان في حقيقة الأمر هذه المسألة : أوجب أن يتهيا الناس جميعاً
للعلم والتخصص ليصبحوا جميعاً قادة للرأى ومديرين للأمور العامة ،
أم يجب أن يتهيا بعضهم لحياة العلم والتخصص وأن يتهيا أكثرهم
للحياة العاملة التى تيسر لهم الاضطراب فى طلب الرزق وكسب القوت ؟
فإن تكن الأولى فلا بد من اللاتينية واليونانية ، لأنهما أساس من
أسس العلم والتخصص ؛ وإن تكن الثانية فكثرة الناس محتاجة إلى
التعليم الفنى من جهة ، وإلى التعليم العام الحديث الذى يعرض عن
اللاتينية واليونانية إلى اللغات الحية والعلوم التجريبية ، بشرط أن
تظل اللاتينية واليونانية مفروضتين على كل من يريد العلم الخالص
والتخصص فيه » (ص ٢٨٥ — ٢٨٦)

مع هذا يلاحظ الدكتور طه حسين — فى محل آخر من كلامه — أن
المقاومة التى تلقاها اللاتينية واليونانية فى مصر لا تنحصر فى دوائر
المعارف بل تشمل معاشر المثقفين بأجمعهم ... أفلا يلاحظ ذلك أيضاً ،
ويعلاه « بالعادة لا أكثر ولا أقل » إذ يقول : (إنهم لم يتعلموا
اللاتينية ولا اليونانية ولم يسمعوا بهما أثناء اختلافهم إلى المدارس العامة ،
وقد رأوا مصر تعيش عيشتها الحديثة من غير هاتين اللغتين ، فلم يترددوا
فما انتهوا إليه من الاقتناع بأن تعليم هاتين اللغتين تزيد لا حاجة إليه
ولغو لا خير فيه) ص ٢٩١

وبعد ذلك ، يكرر المؤلف دعوته إلى العناية بهاتين اللغتين اعتباراً من الدراسة الثانوية ؛ فيقترح تنويع التعليم الثانوى إلى ثلاثة أنواع « على أن يستند النوع الواحد منها إلى تعلّم اللغات القديمة يفرض فيه (على الطالب درس اللاتينية ولغة أجنبية حية ، ويترك له الخيار بين اللغة اليونانية ولغة أوربية أخرى) ويحتم الاتساع إلى هذا الفرع على كل من أراد أن يهيئ نفسه بعد الثقافة العامة للدراسات الأدبية المختلفة) بما فيها الفلسفة والتاريخ والجغرافيا . ص ٣٠١ . ولا يجهل المؤلف المقاومة التى ستلقاها فكرته هذه من مختلف المحافل والبيئات فيقول : (أنا أسمع فى أثناء إملأى هذه الكلمات صياح الصائحين ، وأحس هياج الهائجين ، وأشعر بما سيثور من سخط ، ولكنى مع ذلك مقتنع بما أقول ، مدعن بصواب ما أدعو إليه ، ملح فى هذه الدعوة غير حافل بالرضا ولا بالسخط ، ولا معنى إلا بما أعتقد أنه يحقق المنفعة الثقافية للمصريين (ص ٣٠٠)

إن من هذه الاقتباسات التفصيلية التى تلخصت فيها آراء الدكتور طه حسين دون أن أبدى شيئاً من موافقتى لها واعتراضى عليها يتبين بكل وضوح وجلاء أن مسألة اللاتينية واليونانية فى مصر تطورت تطوراً غريباً ووصلت إلى طور حاد يحتاج إلى قرار حاسم

هذه المسألة لم توضع على بساط البحث فى محافل المعارف والترية فى سائر الأقطار العربية ؛ غير أن إثارتها ومناقشتها فى مصر بهذه الصورة مما يحمل المحافل المذكورة أيضاً على التفكير فى أمرها ، لتكوين رأى صريح فيها ، واتخاذ قرار معقول فى شأنها

ولهذا السبب ، رأيت من واجبي أن أتدخل في هذا البحث الذى يشيره الدكتور فى كتابه ، وأبدي ما لدى من الملاحظات حول هذه المسألة التى أعتقد أن الطريقة المثلى لحل أمثالها هى :

درسها أولاً من وجوهها الأوربية البحتة درساً صحيحاً مجرداً عن فكرة قبلية مع ملاحظة العوامل التاريخية التى أثرت عليها فى الماضى والمذاهب الفكرية التى تحوم حولها فى الحاضر . ثم يتلو ذلك الإقدام على التفكير فى المسألة من وجهة أحوال بلادنا وحاجات أمتنا ، مع الاستئارة بالاختبارات التى تكونت والآراء التى تبلورت حولها فى أوربا . وإني عملاً بما تقتضيه هذه الطريقة أبدأ بحثى بإلقاء نظرة إجمالية على

تاريخ تعليم اللاتينية واليونانية فى البلاد الغربية فأقول :

من المعلوم أن اللغة اللاتينية كانت لغة روما فى القرون الأولى ، غير أنها صارت بعد ذلك لغة الطبقة المديرة والمستنيرة فى جميع أنحاء أوربا الغربية عندما دخلت فى حكم روما ، كما أصبحت لغة الدين والصلاة فى تلك البلاد عندما اعتنقت الديانة المسيحية ، وأخيراً صارت من دعائم الكنيسة الكاثوليكية عندما تكونت الكنيسة المذكورة ، وأخذت تبسط سلطتها على جميع الدول والدويلات التى تدين بها .

فقد تبنت الكنيسة اللغة اللاتينية واتخذتها واسطة لضمان وحدتها ، ولذلك عملت على نشرها فى جميع البلاد التى دخلت تحت حوزتها ، حتى بعد تضاؤل سلطة الإمبراطورية الرومانية وزوالها بصورة نهائية .

وأما اليونانية فقد حافظت على كيانها فى معظم البلاد التى انتشرت فيها بالرغم من استيلاء الرومان عليها ، كما أنها أصبحت لغة الدولة بعد

انفصال الشرق عن الغرب ، وتكوّن الإمبراطورية الشرقية مستقلة عن إمبراطورية روما الغربية ، كما أصبحت لغة الدين والصلاة في العالم الأرثوذكسي عندما اعتنقت الإمبراطورية المذكورة الديانة المسيحية . بهذه الصورة تقاسمت اللغتان اللاتينية واليونانية السيطرة على الحياة الدينية في أوروبا المسيحية ، فأصبحت الطقوس والصلاة المسيحية احتكراً لللاتينية في أوروبا الغربية في جميع البلاد التي اعتنقت المذهب الكاثوليكي ، واحتكراً لليونانية في أوروبا الشرقية — في جميع البلاد التي اعتنقت المذهب الأرثوذكسي — واستمر الحال على هذا المنوال طوال القرون الوسطى حتى عصر النهضة وظهور البروتستانتية .

وأما الحياة الأدبية العلمية في القرون الوسطى ، فمن المعلوم أنها لم تجد من يزاوئها ويهتم بها إلا من رجال الدين ؛ فعاشت وترعرعت في ظلال الكنائس والأديرة ، وارتبطت لذلك — هي أيضاً — باللغة اللاتينية . فأصبحت هذه اللغة لغة العلم والأدب في جميع بلاد الغرب علاوة على كونها لغة الدين والصلاة .

ومعلوم أن اللاتينية تغلغلت في بعض البلاد الغربية بين جميع طبقات الناس ، فأصبحت لغة العوام ، وأخذت تتطور من جراء ذلك بصورة تدريجية إلى أن ولدت اللغات التي عرفت فيما بعد بالإيطالية ، والفرنسية ، والأسبانية ، والرومانية . ومع هذا ظلت اللاتينية الأصلية لغة الدين والصلاة ، ولغة العلم والأدب ، حتى في تلك البلاد ، وحتى بعد تكوّن اللغات المذكورة واستقلالها عن دوحتها الأصلية .

إن الجامعات الأوربية والمعاهد التعليمية التابعة لها أخذت تتأسس

في القرون الوسطى - في دور سيطرة اللاتينية على الحياة الفكرية والدينية سيطرة تامة ، ولذلك اعتمدت على اللاتينية كلغة تعليم في جميع فروعها . وكانت الجامعات المذكورة أدخلت في الواقع في مناهجها مدة من الزمن تعليم اللغات العربية والعبرية واليونانية أيضاً... العربية لأنها مصدر العلوم في تلك القرون ؛ والعبرية لأنها لغة الكتاب المقدس القديم ، واليونانية لكونها لغة الأناجيل الأصلية . غير أن العربية والعبرية خرجتا بعد مدة من ميدان مشاركة اللاتينية في التعليم ؛ وظلت اليونانية اللغة الوحيدة التي تساعد اللاتينية في مهمتها العلمية والتعليمية ؛ وقد رسخت قدمها في هذا الميدان - بمرور الزمن ، ولا سيما بعد أن بدأ الاهتمام بخزائنها العلمية والأدبية إن معاهد التعليم الثانوي التي تأسست لتهيئة الطلاب للجامعات تأثرت بهذه الحالة العامة ، فاعتبرت اللاتينية أساس كل شيء ولم تشرك بها لغة غير اليونانية في بادئ الأمر .

وإن تاريخ التعليم في فرنسا يقدم تفاصيل وافية عن أحوال تلك المدارس ومناهجها الدراسية وتعليماتها الإدارية . ونفهم من تلك التفاصيل أن المدارس الثانوية في القرن السادس عشر كانت بمثابة مدارس لاتينية بكل معنى الكلمة ، لا يدرس في سنتها الأوليين شيء غير اللاتينية ، ثم يضاف إليها في السنة الثالثة مبادئ اللغة اليونانية ، وفي السنة الأخيرة بعض المسائل الرياضية .

وأما اللغة الفرنسية أو العلوم الأخرى ، فلم تشغل أي حيز كان في مناهج الدراسة ، حتى أن التكلم باللغة المذكورة كان يعتبر من الأمور الممنوعة على المعلمين والطلاب في خلال الدرس أو بعد الدرس ، في

داخل الصف أو في خارج الصف . . . وهذا المنع كان مؤيداً بمقوبات عديدة وشديدة .

— ٢ —

عندما نبحث عن الأسباب التي تدعو إلى استمرار بعض البلاد العربية على فرض تعليم اللاتينية ولو في بعض الفروع من الدراسة الثانوية ، يجب علينا ألا نسهو عن تذكر هذا العهد الذي كانت تسيطر فيه اللاتينية على حياة العلم والتعليم في جميع مرافقها سيطرة تامة . كان من الطبيعي ألا تستمر هذه السيطرة المطلقة على طول الزمن ، كما كان من الطبيعي أيضاً ألا تزول هذه السيطرة المطلقة دون أن تترك أثراً عميقاً .

وكان من الطبيعي أن ترتفع أصوات الاعتراض والاحتجاج على هذه السيطرة ، مع بزوغ عصر النهضة . وكان من الطبيعي أن تقوى الأصوات المطالبة بتخفيف وطأة هذا « النّير اللاتيني » - حسب تعبير « لافرويير » الشهير - ؛ وكان من الطبيعي أن تصل هذه الأصوات أخيراً إلى درجة الدعوة إلى الثورة ضد اللاتينية للتخلص من سلطتها المطلقة .

وكان الخروج على سلطة اللغة اللاتينية قد بدأ أولاً على شكل « انقلاب ديني » عندما طالب لوثير بترجمة الإنجيل إلى اللغات القومية ، ودعا إلى إقامة الصلوات باللغات التي يتكلم بها الناس . ثم جاء دور الانقلابات الأدبية ، فخرجت الآداب - من الممالك الأوروبية المختلفة - على سلطة

اللغة اللاتينية المطلقة عندما تهذبت وتقدمت اللغات العامية ، وأنتجت من الآثار الهامة ما رفعها إلى مصاف اللغات الأدبية

وأخيراً جاء دور تخلص « العلم والتعليم » من سيطرة اللاتينية ، فأخذت هذه اللغة تفقد سلطتها المطلقة في هذا الميدان أيضاً شيئاً فشيئاً . على أن الانقلاب الأخير لم يتم إلا بتدرج غريب وبطء عظيم ؛ فمثلاً اللغة الفرنسية لم تتمكن من دخول المدارس إلا باجتياز مراحل عديدة ، تتلخص فيما يلي : أولاً إفساح المجال للتكلم بها في أوقات الفرص . ثانياً : تسويغ استعمالها لفهم العقائد الدينية للصغار . ثالثاً : تخصيص ساعات لتعليمها كدرس خاص . رابعاً : تحميلها مهمة تعليم بعض الموضوعات الدراسية . وأخيراً زيادة هذه الموضوعات بصورة تدريجية .

كما أن « التاريخ » أيضاً لم يدخل المدارس إلا بمجتازاً مراحل عديدة ، أولاً على شكل « التاريخ المقدس » مرتبطاً بدروس الدين . ثانياً على شكل « تاريخ اليونان » و « تاريخ الرومان » مرتبطين بدروس اللاتينية واليونانية .

لا أرى داعياً لاستعراض جميع التطورات التي طرأت على المناهج الأساسية في المدارس المذكورة ، حتى أواسط القرن التاسع عشر . غير أنني أود أن أخلصها بكلمة مختصرة وهي : إفساح المجال للعلوم المختلفة شيئاً فشيئاً ، بجانب اللاتينية واليونانية ، دون إخراج هاتين اللغتين من نطاق الدروس الإلزامية

وكان بعض المفكرين والمربين يدعون إلى إحداث انقلاب أساسي في مناهج التعليم من حين إلى حين . كانوا يظهرون ارتياحهم في فوائد

تعليم اللغات القديمة ، حتى أنهم كانوا يصلون بانتقاداتهم هذه إلى درجة القول بضررها ؛ غير أن هذه الآراء قلما كانت تجد آذاناً صاغية ، فلم تستطع أن توجد تيارات فكرية قوية تؤثر على الحالة الراهنة .

ومع هذا اشتدت الحملات على اللاتينية في أواخر القرن الثامن عشر وأوائل التاسع عشر ، وأخذت الانتقادات تتغلغل في محامل المفكرين ، من جراء انتشار روح الثورة واشتداد نزعة الإصلاح والتجديد من جهة ، ومن جراء تقدم العلوم وتعمق الحياة الاجتماعية من جهة أخرى ؛ فازداد تساؤل المفكرين والريين يوماً عن يوم : هل من ضرورة تدعو إلى الاستمرار على تعليم اللغات القديمة في المدارس الثانوية ؟ ألم يكن هذا التعليم من آثار النظم البالية التي توارثتها المدارس المذكورة من عهد القرون الوسطى ؟ ما لفائدة من تعليم هذه اللغات بعد أن لم يبق على وجه الأرض من يتكلم بها ؟ وإذا قيل إنها لا تخلو من فوائد ، فهل تعادل هذه الفوائد الهوة العظيمة والأوقات الثمينة التي تبذل في هذا السبيل ؟ ألا يمكن الوصول إلى الفوائد المذكورة من طرق أخرى بوسائل أقل عبثاً من تعليم اللغات الميتة ؟ إن هذه الأسئلة فتحت ميداناً فسيحاً للأبحاث والمناقشات ، تناولت مسألة (التعليم الثانوي) من وجوها عديدة ، حتى أنها أثارت مسألة (التدريس الثقيفي) من أسسها العميقة ...

انقسم المفكرون والمربون حيال مشكلة اللغتين اللاتينية واليونانية إلى معسكرين متخاصمين : معسكر الذين يقولون بوجوب المحافظة على

هاتين اللغتين القديمتين في المدارس الثانوية ، ومعسكر الذين يعتقدون
بوجوب تخليص المدارس المذكورة منهما

بدأت المناقشات بين المعارضين والمدافعين منذ قرن تقريباً ؛ وهي
تشتد أحياناً وتفتت أحياناً ، وتضطر الحكومات إلى اتخاذ قرارات عملية
جديدة ، تحت ضغط هذه المناقشات ، من حين إلى حين

إن النزاع حول هذه المسألة صار أشد عنفاً وأعمق أثراً في فرنسا
مما كان عليه في البلاد الأخرى . ولهذا السبب ، أرى من الموافق أن نلقى
نظرة عامة على الآراء التي استند إليها المعارضون والمدافعون ، في المملكة
المذكورة بوجه خاص :

يقول أنصار اللغات القديمة : إن في تعليم هذه اللغات فوائد عظيمة
مباشرة وغير مباشرة ، قريبة وبعيدة ، عملية ونظرية ، تعليمية وثقافية
لا تضاهيها الفوائد التي يمكن الحصول عليها من تعليم أية لغة من اللغات
الحية ، وأى فرع من فروع الدراسة الأخرى
وأما أنواع هذه الفوائد ، فتتلخص في الأمور التالية :

(أ) إن اللاتينية أم اللغة الفرنسية ومصدر مفرداتها ، فإتقان اللغة
الفرنسية إتقاناً يضمن الأخذ بخاصيتها ، لا يمكن أن يتم بدون معرفة
اللغة اللاتينية

(ب) إن الآداب الفرنسية تأثرت بالآداب اللاتينية واليونانية
تأثراً كبيراً ؛ فمعرفة الآداب الفرنسية معرفة عميقة يتوقف على درس
الآداب اللاتينية واليونانية دراسة كافية

(ج) إن خزائن الأدب اللاتيني واليوناني مملوءة بالآثار الخالدة التي

تصور أسمى نزعات الإنسان بأجمل الأساليب ؛ فالاطلاع على هذه الآثار الخالدة من الأمور الضرورية لتكوين الثقافة السامية

(ء) أن الحقوق الفرنسية مؤسسة على الحقوق الرومانية ، والتعمق في هذه الحقوق يتطلب معرفة مصادرها ، وفهم هذه المصادر يتوقف على معرفة اللاتينية

(هـ) لقد أصبحت اللاتينية واليونانية مصدر الاصطلاحات العلمية ولا سيما ما يتعلق منها بالتاريخ الطبيعى والطب والكيمياء وأنواع المخترعات الحديثة ، ومعرفة معانى هذه الاصطلاحات العلمية - وصوغ أمثالها عند الحاجة - مما يتطلب معرفة هاتين اللغتين

(و) إن تعليم اليونانية واللاتينية من أحسن وأنجع الوسائل التثقيفية ؛ فإن هذا التعليم يلعب دوراً هاماً في تكوين العقل وتقويمه وتعويده على التفكير الصحيح المستقيم ... ولا يوجد موضوع دراسى يضاهى هذا التعليم من وجهة هذا العمل التثقيفى . ولذلك يجب أن نعتبر اللاتينية واليونانية بمثابة حجر الزاوية فى صرح التثقيف

إن جميع العظماء الذين نعرفهم ونفتخر بهم - من أساطين الأدب إلى جهابذة الفقه والعلم - قد تتقنوا بهذه الثقافة واستفادوا منها فلا يجوز أن نهملها ... ويجب أن نعلم حق العلم أن إهمال هذه الثقافة التى أثبتت جدارتها بالثمرات الثمينة التى آتتها للأمة الفرنسية يكون بمثابة تعريض مستقبل هذه الأمة إلى خطر عظيم ، خطر انحطاط الثقافة العامة التى تفتخر بها : وخطر اندراس جيل أعظم الأدباء والعلماء الذين نعجب بهم . هكذا كان يقول أنصار اللاتينية واليونانية

وأما معارضو هؤلاء فيقولون : إن اللاتينية واليونانية من اللغات
 للميتة التي ترجع إلى العهود البائدة ؛ وأن الحضارات والثقافات التي تتمثل
 في هاتين اللغتين أصبحت مدفونة في أغوار التاريخ ولو كانت سامية
 وباهرة إبان حياتها ، فليس من المعقول أن نصرف - في هذا العصر
 الذي نعيش فيه - كل هذه الأوقات ، ونستنفد كل هذه الجهود في سبيل
 تعلم وتعليم مثل هذه اللغات البائدة ... وأما الفوائد الآتية الذكر فيفندها
 المعارضون واحدة فواحدة كما يلي :

(أ) لا شك في أن اللاتينية هي أم الفرنسية ومصدرها الأصلي ؛
 غير أن ذلك لا يدل على أن إتقان الفرنسية يتطلب معرفة اللاتينية .
 فالفرنسية اليوم أصبحت مستقلة عن اللاتينية استقلالاً تاماً ، فيجب أن
 تُدرس درساً مباشراً ، حسب معانيها وقواعدها وأساليبها الخاصة ،
 بقطع النظر عن مصادرها الأصلية وتطوراتها التاريخية . وأما درس تلك
 المصادر ، وتتبع تلك التطورات ، فما يجب أن يختص به العلماء الذين
 يودون أن يتبحروا في فقه اللغة ويتعمقوا في تاريخها ؛ ولم يكن من الأمور
 التي يجب أن تعتبر من أسس دراسة الفرنسية دراسة عامة ، حتى ولا من
 أسس دراستها أدبية

(ب) إن الأدب الفرنسي أدب قائم بنفسه ، وإن كان قد نشأ
 في أحضان الأدب اللاتيني وتأثر بالأدب اليوناني . إنه اتخذ أسلوباً خاصاً
 فاكتسب كياناً مستقلاً ؛ فدرس هذا الأدب وإتقانه لا يتطلبان الرجوع
 إلى منابعه بوجه من الوجوه .

ومن أوضح البراهين على ذلك هذه الحقائق الواقعة : « إننا نعرف

عدداً لا يحصى من المستنيرين الذين درسوا اللاتينية واليونانية ، ومع هذا لم يصبحوا من الكتاب المجيدين في الفرنسية . ومقابل ذلك نعرف عدداً غير قليل من الأدباء الذين أحرزوا مكانة عظيمة في تاريخ الأدب الفرنسي ، مع أنهم لم يتعلموا اللاتينية ، ولم يتتقنوا بآدابها ... »

(وإن لاروشفوكو ، ووورنيك ، وألكساندر دوماس ، وجورج صان ... من جملة الأدباء الذين يذكرون في هذا الصدد ...)

(ج) إن الآثار الخالدة المكتوبة باليونانية واللاتينية قد ترجمها إلى الفرنسية كبار الأقلام ، فيمكن الاطلاع عليها من تلك الترجمات الجيدة ، دون إضاعة الأوقات والجهود في تعليم اللغات التي كتبت بها هذا . ومما يجب ألا يغرب عن البال أن معرفة اللاتينية واليونانية التي يمكن الحصول عليها خلال الحياة المدرسية لا تستطيع أن ترفع الطالب إلى درجة تمكنه من تذوق مضامين تلك الآثار الفكرية والأدبية ومزاياها - في لغاتها الأصلية - ولذلك نستطيع أن نقول : إن درس الآثار المذكورة في ترجماتها الجيدة أكثر ضماناً لتذوق مزاياها تذوقاً حقيقياً .

زد على ذلك أن اللغات الحية الراقية أيضاً أوجدت آثاراً خالدة لا تقل أهمية وسحراً عن الآثار التي يشير إليها دعاة اللاتينية واليونانية ، إن لم تقل إنها تفوقها في هذا المضمار على الأقل من وجهة قربها إلى حياتنا العصرية . فلا يحسن بالثقافة الإنسانية العالية أن تبقى تحت سلطان اللاتينية واليونانية القديمة ؛ بل الأجدر بها أن تستفيد من الآثار الخالدة التي أنتجتها اللغات الحية في العصور الحديثة ...

إن تعلم اللغات الحية عوضاً عن اللاتينية الميتة واليونانية القديمة يأتي فوائد عظيمة ، من هذه الوجهة أيضاً .

(د) لا ينكر أن الحقوق الفرنسية مستمدة من الحقوق الرومانية ، والحقوق الرومانية مدونة باللغة اللاتينية . غير أن النصوص اللاتينية المتعلقة بالحقوق والقوانين قد ترجمت بأجمعها إلى اللغة الفرنسية على يد أقدّر العلماء والمتخصصين ؛ فأصبح في استطاعة كل فرنسي أن يدرس الحقوق الرومانية دون أن يتعلم اللاتينية . هذا ويجب ألا يغرب عن البال أن الحقوق والقوانين العصرية لم تبقى تحت سيطرة الحقوق الرومانية ، وإن كانت قد استمدت فيما مضى أصولها منها . فأهم الحقوق الرومانية في الثقافة الحقوقية آخذ في التضاؤل يوماً عن يوم وسائرة نحو مطاوى التاريخ بخطوات سريعة . ولهذا كله لا مجال لتبرير تعليم اللاتينية — بصورة منطقية — بحجة ضرورة ذلك لفهم الحقوق الرومانية

(هـ) وأما مسألة الاصطلاحات العلمية الحديثة فإنها ليست من الأهمية بدرجة تستلزم صرف الجهود الشاقة لتعلم اللاتينية واليونانية ؛ فإن مصادر هذه الاصطلاحات وأساليبها محدودة ، فليس من الصعب تعليمها مباشرة — مع ذكر وجوده اشتقاقها — دون التعمق في أغوار اللغتين القديمتين المذكورتين

فضلاً عن أن المعاني الاصطلاحية قلما تنطبق على المعاني اللغوية ؛ فمعرفة المعاني الأصلية قلما تساعد على فهم المعاني الاصطلاحية . ويمكننا أن نقول : إن عدم ضرورة التقييد بالمعاني الأصلية في الكلمات والتعبيرات

المستخرجة من اللغات الميتة ، كان من أهم العوامل التي سهلت وضع هذه الاصطلاحات الحديثة ، ونشرها بين جميع الأمم العصرية (وذلك بجانب العامل الآخر ، وهو ملائمة عواطف الأمم التي لا تقبل عادة الاصطلاحات التي تستمد عناصرها من لغات الأمم المعاصرة لها) . ولا نغالي إذا قلنا : إن هذه الاصطلاحات إنما أدخلت على اليونانية واللاتينية إدخالاً ، فلو أنها عرضت على أبناء اللاتينية أو أبناء اليونانية في حياتهم ، لما فهموا منها شيئاً ، أو فهموا منها أشياء أخرى وعلى كل حال نستطيع أن نقول : إن معرفة المعاني الأصلية ليست ضرورية لفهم المعاني الاصطلاحية ، كما أنها ليست مفيدة لها في أكثر الأحيان

فمحاولة تبرير تعليم اللاتينية واليونانية بحجة ضرورة هاتين اللغتين لفهم الاصطلاحات العلمية الحديثة ، مما لا يتفق مع العقل والمنطق بوجه من الوجوه

أما الفوائد التي تعزى إلى تعليم « اللاتينية واليونانية » من وجهة خدمات هذا التعليم لـ « تثقيف العقل وتقوية الحاكمة » فمن الأمور التي تحتاج إلى إنعام النظر من وجوه عديدة :

فإن نظم المعارف السائدة في أوربا ، كانت جعلت « الدراسة الثانوية الممزوجة بتعليم اللاتينية واليونانية » السبيل الوحيد الذي يؤدي بالطلاب إلى الدراسات العالية . ولا حاجة للبرهنة على أن عدم وجود سبيل آخر يؤدي إلى ميادين الفكر والثقافة الفسيحة لا يمكن أن يعتبر دليلاً على عدم إمكان إيجاد سبيل أخرى أقصر وأحسن وأنفع من ذلك السبيل ..

كما أن ذكر الأمثلة الكثيرة من أعظم العلماء الذين كانوا من النابغين والمتقدمين في دروس اللاتينية ، لا يمكن أن يبرهن على أية قضية كانت في هذا المضمار ؛ لأن التفكير العلمي الصحيح يتطلب التساؤل - تجاه مثل هذه الأمثلة - عما إذا كانت اللاتينية من عوامل نمو عقول هؤلاء العلماء ، أم أن مواهبهم العقلية كانت من أسباب تقدمهم في اللاتينية ؟ ونرى من المفيد أن نوضح هذه القضية بمثال مادي : لنفرض أننا أخذنا حفنة من الحبوب وغربلناها بغربال معين ؛ فمن الطبيعي أن هذا الغربال سيسقط الحبوب الصغيرة ، ولا يحتفظ إلا بالحبوب الكبيرة . فهل يجوز لأحد أن يدعى - عندما يشاهد هذه الحبوب الكبيرة - أن الغربال سبب « تدهية الحبوب » ؟

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى هل يجوز لأحد أن يدعى أن هذا الغربال هو الواسطة الوحيدة لانتقاء البذور ؟ أو أن الغربلة هي أحسن الوسائط لهذا الانتقاء ؟ وهل لأحد أن ينقي احتمال سقوط بعض الأنواع من البذور الثمينة والنافعة - مع ما يتساقط من الغربال ، أو ألا يسلم باحتمال بقاء الأنواع من البذور الرديئة والمضرة ، بين ما يبقى في الغربال ؟ إننا لا نقصد من سوق هذا المثال وإيراد هذه الأسئلة أن ندعى أن (عمل اللاتينية في العقول لا يختلف عن عمل الغربال في الحبوب) ، بل إننا نود أن نقول : إن هذه القضايا كثيرة التعقيد كما يظهر من المثال للمادى البسيط الذي ذكرناه ؛ فلا يجوز لنا أن نبت في مثل هذه القضايا قبل أن ندرسها من جميع وجوها وتقوم بأبحاث دقيقة وشاملة في شأنها .

فلنفكر كيف يمكن أن يؤثر (تعليم اللاتينية) على القابليات العقلية .
لا شك في أن هذا التأثير يجب أن ينبجم عن ممارسة تمارين الترجمة
التي تجري خلال هذا التعليم . فإن الترجمة تحمل الطالب بطبيعتها على
القيام بأعمال ذهنية هامة : إنها تمرنه على نقل الفكرة الواحدة ، أو المعنى
الواحد من لغة إلى لغة أخرى ؛ وذلك يضطر إلى تحليل المعاني والعبارات
إلى عناصرها المختلفة ، ويحمله على إجراء مقارنات دقيقة بين عبارات
اللغتين ، ويعوده ملاحظة أصغر الفروق وأدق الألوان في معاني الألفاظ
والعبارات التي تعرض عليه أو تخطر بباله إن الفوائد الثقيفية التي
ينتظر الحصول عليها من تعليم اللغة اللاتينية أو اليونانية ، لا تخرج
عن نطاق فوائد هذه التمارين من وجهة التأثير على القابليات العقلية .
ولا مجال للشك في أن جميع هذه الفوائد لم تكن من خصائص تعليم
اللاتينية أو اليونانية ؛ بل هي مما يمكن الحصول عليه خلال تعليم أى لغة
من اللغات الحية الراقية أيضاً . . .

إن هذه القضية كانت من أهم المسائل التي احتدم النزاع عليها .
ودارت المباحثات والمناقشات حولها . . . وقد قام عدد غير قليل من علماء
النفس ورجال التربية بدرس هذه المسألة علمياً وتجريبياً . فقد قاموا
باختبارات واسعة النطاق ، وبرهنوا على أن اللاتينية لا تمتاز على سائر
اللغات — من حيث القابلية الثقيفية — بوجه من الوجوه

فلا يجوز لنا مع ذلك أن نتوصل بتعليم لغة ميتة إلى « تثقيف العقل » .
بل الأجدر بنا أن نصل إلى التثقيف المذكور عن طريق تعليم لغة حية ليستطيع
الطلاب أن يستفيدوا منها في الوقت نفسه طول حياتهم الفكرية والاجتماعية .

وعندما فكرت في هذا الموضوع — على ضوء الآراء والأبحاث
التي أشرت إليها — تذكرت قصة صغيرة قرأتها في كتاب مدرسي،
بين موضوعات الإنشاء :

كان رجل يعتمد في تدبير معاشه على نتاج مزرعته . فلاحظ يوماً
أن البركة أخذت تذهب من مزرعته ، وأن النتاج أخذ يقل عن حاجته ،
فشكا حاله إلى أحد أصدقائه ، فوعده صديقه هذا بسؤال أحد السحرة ،
فأتى إليه — في اليوم التالي — بعلبة سحرية قال إنها كفيلة بإعادة
البركة إلى مزرعته على أن يستصحبها معه كل ليلة إلى بعض أنحاء
المزرعة — من الاسطبل إلى مخزن الحبوب . فأخذ الرجل يعمل
بوصايا صديقه ويطوف بالعلبة السحرية في الأنحاء المذكورة . ولم تمض
على ذلك مدة طويلة ، حتى رأى أن العلبة عملت عملها السحري ،
وأعادت البركة إلى مزرعته . غير أن هذه العلبة ، كانت في حقيقة الأمر
علبة اعتيادية فارغة ؛ وأما سحرها ، فقد نتج من اضطرار الرجل إلى
الطواف بها ليلاً في مختلف أنحاء مزرعته ؛ لأن هذا الطواف ، ساعده على
ملاحظة أحوال مزرعته ، ومراقبة أعمال مآجوريه ، ووضع حد لجميع
الأسباب التي كانت تؤدي إلى تناقص موارده

إنني أشبه عمل اللاتينية في حقل التفكير ، بعمل « العلبة
السحرية » التي ذكرتها . فإن السحر ليس فيها ، بل في الأعمال الذهنية
التي تجري بواسطتها . وغنى عن البيان أن هذه الأعمال مما يمكن
أن تجري دون وساطتها ، بل بواسطة أي لغة من اللغات الحية الراقية ...
إن المناقشات التي ثارت حول مسألة تعليم اللغات القديمة لم تحمل

وزارات المعارف في فرنسا على إحداث بعض الإصلاحات لمجابهة الحاجات إلا بعد اقضاء النصف الأول من القرن الأخير .

وأما أول التدابير العملية التي اتخذت في هذا الباب فقد كان إحداث نوع جديد من الدراسة الثانوية في عهد وزارة (ديكتور دوروى) . عرف هذا النوع الجديد باسم « التعليم الخاص » واستغنى عن تعليم اللغات القديمة ، وجعل غايته إعداد الطلاب للمدارس العالية الاختصاصية التي تفتح أمامهم سبيل الدخول إلى الحياة العملية

غير أن إحداث هذا النوع من التعليم أثار هجمات أنصار اللاتينية ، كما أنه لم يحقق رغائب المجددين . فقد اجتمع عليه أنصار اللاتينية واليونانية قائلين : « إن هذه الدراسة الجديدة ستجذب الشبان إليها من جراء قصر المدة التي تتطلبها والفوائد العملية التي تتضمنها ، وذلك سيؤدي إلى انصراف الشبان عن سبيل العلم الخالص ، وإلى انحطاط الثقافة الفرنسية العالية » . فالواجب تطويل مدة الدراسة فيها لإزالة أسباب الإغراء منها

وأما معارضو اللغات القديمة فإنهم قالوا بأن هذا الإصلاح غير واف بالمرام ، لأنه أحدث سبيلاً جديداً للدراسات المهنية العالية وحدها ، وترك سبل الدراسات الجامعية على حالها ، في حين أنهم كانوا يطالبون بإصلاح تلك السبل أيضاً . كانوا يعتقدون بوجوب إحداث نوع في الدراسة الثانوية لا يقصر في أهدافه السامية عن أهداف الدراسة الكلاسيكية الراهنة ، ولا يهمل شيئاً من المرامي الثقافية التي عرفت باسم « الإنسانية » منذ عصر النهضة . إنهم كانوا يدعون إلى إحداث

« إنسانيات عصرية » تعوض عن اللغات القديمة باللغات الحية ، دون أن تحيد عن أهداف العلم الخالص والدراسة الجامعية . .

ولذلك ثابر هؤلاء على مطالبهم إلى أن جاءت وزارة (ليون بورجو) وخطط خطوة جديدة في السبيل الذي كانوا يدعون إليه ؛ إذ أنها حولت « التعليم الخاص » إلى فرع ثانوى جديد عرف باسم « التعليم العصري » . وأصبحت الدراسة الثانوية بعد ذلك متفرعة إلى فرعين متوازيين :
كلاسيكى وعصرى

بدأ هذا الفرع الجديد يشق لنفسه الطريق بين أنواع شتى من الموانع والمشاكل — من قلة الوسائط ، إلى خصومة المحافظين وعراقيل المعارضين — إذ أن أنصار اللغات القديمة والتعليم الكلاسيكى بذلوا كل ما لديهم من قوة لتحذير أولياء الطلاب من الاعتماد على نتائج هذه البدعة ، وحرصوا حرصاً شديداً على إبقاء الجامعات موصدة الأبواب أمام متخرجى الفرع العصري من الدراسة الثانوية

فاستمر النزاع والنقاش ، ووصل الأمر — فى أواخر القرن — إلى درجة من الحدة اضطر معها مجلس الأمة إلى القيام بتحقيق برلمانى خاص ؛ فألف لجنة لدرس مسألة الدراسة الثانوية من جميع وجوها دراسة واسعة النطاق ؛ فاستمعت اللجنة لآراء عدد كبير من رجال العلم والأدب والتربية والتعليم ، من رؤساء الكليات والجامعات ، إلى كبار رجال العمل فى المهن المختلفة ، وخصصت فى أبحاثها مكاناً خطيراً لدرس مسألة التعليم العصري والتعليم الكلاسيكى

وقد أظهر هذا التحقيق الشامل عدة حقائق مهمة حول مسألة تعليم

اللغات الميتة في المدارس الثانوية

إن الدراسة الكلاسيكية المستندة إلى تعليم اللغات القديمة ، كانت لا تزال تتمتع بشهرة عظيمة بين أولياء الطلاب . كان المثقفون منهم قد نشأوا نشأة كلاسيكية ، فتعودوا أن ينظروا إلى أن معرفة اللاتينية — معرفة تمكن من ترصيع الكلام ببعض عبارات منها عند الاقتضاء — من دلائل « الامتياز الفكري » ولوازم « الأرستقراطية المعنوية » ؛ ولذلك قلما كانوا يرضون لأولادهم نوعاً من الثقافة تحرمهم هذا الامتياز ، وتحط من منزلتهم الاجتماعية . وأما الذين نشأوا نشأة أبسط من ذلك — ومع هذا أخذوا يطمعون في رفع منزلة أولادهم عن طريق تعليمهم تعليماً راقياً — فكانوا لا يرضون لأولادهم أن يفترقوا عن أولاد الفريق الأول في هذا الميدان ... ولهذا ظلت رغبة الأثرية متجهة نحو التعليم الكلاسيكي القديم ...

وزد على ذلك أن معظم مديري المدارس الثانوية ومعلميها أيضاً متشعبون بفكرة تفوق الدراسة الكلاسيكية على العصرية ؛ ولذلك كانوا لا يفتأون يشوقون التلاميذ الأذكياء إلى اختيارها ... حتى أن بعضهم كان يغالى في هذا الاعتقاد أشد المغالاة ، فيظهر الفرع الجديد بمظهر « ملجأ المتأخرين » من الطلاب ، ويبذل كل ما لديه من قوة لإقناع المتفوقين منهم للرغبة عن هذا الفرع . .

وأخيراً كان في خدمة الدراسة الكلاسيكية جيش كبير من المعلمين المتمرنين المتزودين بأحسن الاختبارات وأطول التقاليد ؛ في حين أن الدراسة العصرية كانت في حاجة شديدة إلى معلمين خبيرين ، يحسنون

القيام بالمهام المطلوبة من هذه الدراسة الجديدة ...

ومع كل ذلك قامت الدراسة العصرية بأعباء الثقيف أحسن قيام
وأعطت نتائج اهرة ، لا تقل عن نتائج الدراسة الكلاسيكية
واللجنة قررت بعد أن اقتنعت بذلك إبقاء الفرع العصري
في الدراسة الثانوية (مع العمل لتوسيعه وترقيته) ومع هذا قررت
في الوقت نفسه الاستمرار على اشتراط معرفة اللاتينية ، للقبول في كليتي
الطب والحقوق . غير أنه مما يلفت الأنظار ، أن القرار الأخير لم يتخذه
إلا أكثرية ضئيلة جداً لأن الأصوات التي التزمت جانب اشتراط
اللاتينية للقبول في الكليتين المذكورتين لم تتغلب على مخالفيها إلا بصوت
واحد فقط !

ولإظهار قوة الآراء المخالفة لذلك ، أود أن أذكر بعض الفقرات
المستخرجة من التصريحات التي أدلى بها ثلاثة من رجال العلم والفكر
في هذا الصدد : وهم ليون بورجوا ، وأرنست لاويس ، وريمون بوانكاريه
قال الأول ما مؤداه : نحن لا نعتقد أن الذين يتتقون بالدراسات
القديمة ، هم وحدهم جديرون بتكوين الأرسثوقراطية الفكرية ؛ بل
نعتقد بإمكان « إنسانيات عصرية » ، مستقلة عن اللغات القديمة .
نعتقد أننا نستطيع أن نعطي نوعاً من الثقافة العامة ، يختلف عن نوع
الثقافة الكلاسيكية ، دون أن يكون أقل سمواً منها ... فإن الدراسات
الكلاسيكية بطبيعتها « كلامية » فلا تسد حاجات عصرنا هذا ؛ ومطالبه
الفكرية والأدبية والاجتماعية ... إن العالم قد تبدل تبديلاً أساسياً منذ
عشرين قرناً ؛ فالثقافة الكلاسيكية التي توارثت مكتسبات الحضارات

القديمة وقيمتها ، أصبحت بعيدة عن ملائمة الحضارة الحالية ... »
ثم جابه مخاطبيه بالسؤال التالي : « أيها السادة ، لنسأل أنفسنا
بكل صراحة : من منا يستطيع أن يقول إنه تذوق ما في مآسى
« سوفوكليس » أو محاورات أفلاطون من جمال فنى ، من قراءة
نصوصها الأصلية ... إذا لم يكن قد أولع باللغات القديمة ولعاً
شخصياً ، فتعمق فى دراستها بعد الانتهاء من الدراسة الكلاسيكية ؟
أما أنا فأعترف — من جهتي — بكل إخلاص أنني لم أفهم عظمة
« أوديب الملك » إلا فى (الكوميدي فرانسيز) .. مع أنني كنت من
المبرزين فى دروس اللغات القديمة وآدابها ... »

وأما « أرنست لويس » — الذى يعد من أشهر كتاب التاريخ
فى فرنسا ، والذى ظل مديراً لدار المعلمين العالية مدة طويلة — فقد
اعترف خلال تصريحاته بأنه كان مرتاباً فى نجاح تجربة الدراسة
العصرية — عند إحداثها — غير أنه تخلص من هذا الريب ، بعد
أن رأى النتائج الفعلية ، فأصبح يعتقد أن قيمة الثقافة التى تكتسب
من مثل هذه الدراسة ، لا تقل — بوجه من الوجوه — عن قيمة
الثقافة التى تكتسب من الدراسة الكلاسيكية . وزيادة على ذلك فندّ
الرأى القائل بضرورة اللاتينية لإجادة الفرنسية ؛ وصرح باعتماده الجازم
فى مساواة قيمة الثقافتين ؛ وقال إن « الحجب التى تذكر لتبرير إغلاق
كليتى الحقوق والطب فى وجه خريجي الدراسة العصرية ، ما هى
إلا من قبيل الأوهام الباطلة التى لا تستند إلى تجربة وتفكير » وأظهر
استعداده لمناقشة القضية ، عند الاقتضاء

وأما « بوانكاريه » الذى كان من كبار رجال الفكر والحقوق ،
والذى قام بأعباء وزارة المعارف ، وتدرج بعد ذلك إلى رئاسة الوزراء
فرياسة الجمهورية — فهو أيضاً قد دافع عن الدراسة العصرية من وجهة
قيمتها الثقافية دفاعاً حاراً ؛ وردّ على آراء القائلين بضرورة اللاتينية
للدراسات الحقوقية ردّاً عنيفاً . فقد قال — فى هذا الصدد — ما مؤداه :
« لا أستطيع أن أسلم بضرورة معرفة اللاتينية لدرس الحقوق
الرومانية ، بل أقول بإمكان درس هذه الحقوق بأساليب جديدة غير التى
تعودناها إلى الآن ، كما أعتقد أنه لم يبق لهذه الحقوق من فائدة سوى متعتها
التاريخية . فلست متأكداً من أن الاستعاضة عن دراسة الحقوق الرومانية
بدراسة الشرائع المعاصرة ، لا يكون أشدّ موافقة وأكثر ملاءمة لمقتضيات
الثقافة الحقوقية العصرية »

هذا ، وإنى سأذهب إلى أبعد من ذلك وسأزيد على قولى قولاً
آخر — مع علمى بأن هذا القول سيعتبر فى نظر البعض من ضروب
الكفر والإلحاد — فأقول بدون تردد : إن سيطرة الحقوق الرومانية على
الفكر الفرنسى المعاصر ، لا تخلو من مضار . فإننا إذا شاهدنا محافلنا
البرلمانية تسترسل فى المناقشات البيزنطية إلى الحد الذى نعرفه ، يجب أن
نعلم أن مصدر ذلك إنما هى الأساليب الرومانية التى تعودناها فى تفهم
وتصور المناقشات الحقوقية »

غير أن هذه الحجج القوية وأمثالها من التصريحات ، لم تتمكن من
زعزعة الاعتقادات القديمة كلها فى أذهان جميع أعضاء اللجنة البرلمانية ،
ولذلك أيدت اللجنة — بأكثرية صوت واحد — النظام المتبع فى اشتراط

معرفة اللاتينية للدراسة الحقوقية . غير أن ضالة الأكثرية التي أقرت ذلك كانت دليلاً واضحاً على أن الحل المذكور لم يكن من الحلول التي تطمئن إليها الأفكار ، وتستقر عندها الأمور . بل كان من الحلول المؤقتة التي تؤجل النتيجة النهائية ، دون أن تضع حداً حاسماً للاختلافات . فكان من الطبيعي ألا تقف الأمور عند هذا الحد ، فتستمر المناقشات إلى أن يتقرر « مبدأ المساواة » بين الثقافتين الكلاسيكية والعصرية .

وهذا ما حدث فعلاً ، فإن مناهج الدراسة التي وضعت بعد التحقيق البرلماني الأنف الذكر ، حاولت أن توجد حلولاً متوسطة لكثير من المشاكل ، فأوجدت مثلاً نوعاً جديداً من الدراسة الثانوية ، يحتفظ باللغة اللاتينية ، ويضعى باليونانية لتعوضها بالعلوم أو اللغات الحية . ولا شك في أن هذا النوع كان يشغل موقعاً متوسطاً بين « الكلاسيكية اللقحة » التي تتمسك باللغتين القديمتين في وقت واحد ، و « العصرية البحتة » التي تستغنى عن هاتين اللغتين دفعة واحدة .

غير أن الإصلاحات التي تقررت بعد الحرب العالمية ، انتهت (بعد شيء من الجزر والمد) بتقرير حق المساواة بين الدراسة الكلاسيكية والدراسة العصرية ، واتخذت عدة تدابير عملية لضمان هذه المساواة بصورة فعلية . هذا هو ملخص الأطوار الأساسية التي مرت بها مسألة تعليم اللاتينية واليونانية في المدارس الثانوية والفرنسية .

قد يخطر على بال الإنسان أن يتساءل عندما يلتقي نظرة عامة على هذه الأطوار المتتالية : هل تقف يا ترى سلسلة هذه التطورات عند الحد الذي وصلت إليه أخيراً ؟ أم ستستمر بعد الآن أيضاً ؟ هل يجوز لنا أن نقول

إن التطور الأخير سيكون خاتمة الأطوار ؟ أم يجب علينا أن نتوقع حدوث تطورات أخرى بعد الآن أيضاً ؟ ...

أنا لا أرى لزوماً للتنبؤ عن بمستقبل هذه التطورات ، لأننى أعتقد أن ما عرفناه عما حدث إلى الآن كافٍ لتوضيح المسألة التى من أجلها خضنا غمار هذا البحث ... مع هذا أرى من المفيد أن أنقل بعض الكلمات التى قرأتها أخيراً — فى هذا الصدد — فى إحدى المجلات التربوية :

« لقد باعدت ما بين الإنسانيات القديمة والمجتمعات الحالية هوة خطيرة لا تزال تزداد عمقا وعرضاً ، يوماً فيوماً . إن دور الإنسانيات المذكورة قد إنتهى ، ولم يعد فى استطاعتها أن تدعى حق البقاء كمنبع للثقافة العصرية ... إنها لا تعيش الآن إلا عيشة اصطناعية ؛ فقد فقدت كل ما كان لها من قوة وحياة ... »

كذلك أرى من الممتع أن أذكر ما قاله « لاييه دوسان بيير » فى هذا الصدد :

« سيأتى يوم نفهم فيه أن حاجتنا (يعنى حاجة الفرنسيين) إلى تعلم اللغة اللاتينية ، أقل من حاجتنا إلى تعلم اللغة المالائيه أو تعلم اللغة العربية »
 « إنى أعتقد أن الحقائق والوقائع التى سردتها آنفاً حول مسألة تعليم اللاتينية واليونانية فى الدراسة الثانوية فى أوروبا بوجه عام وفى فرنسا بوجه خاص ، تعين لنا بكل وضوح الموقف الذى يجب أن يقفه مفكرو العرب ، تحيال هذه المسألة بالنسبة إلى معارف البلاد العربية : لا شك أن هذا الموقف يجب أن يكون موقف الرفض والإعراض ... »

يجب علينا أن نتذكر — فى هذا الصدد — الحقائق التالية على الدوام :

إن تعليم اللاتينية واليونانية في أوربا لم يشغل الموقع الذى شغله في نظم الدراسة بناء على تأملات وملاحظات تربوية ؛ إنما شغل هذا الموقع تحت تأثير عوامل ووقائع تاريخية كلها خارجة عن نطاق الفوائد التربوية . وأما الفوائد التعليمية والتربوية التى ذكرت فيما بعد لتبرير الحالة الراهنة — بغية إبقاء ما كان على ما كان — فلم تستطع أن تقاوم المحاكات المنطقية والأبحاث العلمية مدة طويلة ... ولهذا أخذ نطاق هذا التعليم يتقلص من جميع الجهات تقلصاً مستمراً ؛ ولم يعد يمتد الآن إلا إلى جزء صغير من مساحة الدراسة الثانوية ... كما أن بقاء هذا التعليم فى هذه الساحة الأخيرة أيضاً لا يمكن أن يعلل ويبرر إلا بقوة الاعتياد والاستمرار من جهة ، وبرابطة الأدب واللغة من جهة أخرى .

وأما فكرة اعتبار اللاتينية « واسطة ضرورية لتثقيف العقول » ؛ فهى من النظريات التى ثبت خطأها كل الثبوت : إذ قد أصبح من المسلم به فى علم التربية أنه لا يوجد موضوع مدرسى « مثقف » فى حد ذاته ، كما أنه لا يوجد موضوع مدرسى يحتكر قابلية التثقيف لنفسه ...

وأما « التأثير الثقيفى » الذى يحصل من الدروس فلا يتبع الموضوع الذى يُدرّس ، وإنما يتبع الطريقة التى يتم بها التدريس ... فعند ما نود أن نجعل « الثقافة » هدفاً الأسمى فى الدراسة الثانوية يجب علينا أن نعلم حق العلم أن الوصول إلى هذا الهدف ، لا يتم إلا بالبحث عن أوفق « طرق التدريس » لضمان التثقيف والسير على تلك الطرق على الدوام .

وأما إضافة لغة أو لغتين من اللغات الميتة إلى مناهج الدراسة ، فلا يمكن أن يضمن لنا شيئاً من أهداف التثقيف بوجه من الوجوه

فليس من المعقول — والحالة هذه — أن نضيع أوقات طلابنا في المدارس الثانوية في سبيل تعليم اللاتينية واليونانية

هذا . ولا بد لنا من ملاحظة الحقائق الهامة التالية أيضاً في هذا الصدد :

(أ) إن تعليم اللغة العربية يستنفد من أوقات وجهود أبنائها أكثر من الأوقات والجهود التي تتطلبها اللغات الأخرى من أبناء الناطقين بها ؛ وذلك لزيادة تعقيد قواعد العربية من جهة ، وللقائص السائدة على أساليب تدوينها من جهة أخرى

(ب) إن حاجة أبناء العربية إلى تعلم اللغات الحية أشد من حاجة الأم الأوربية الراقية إلى تعلم تلك اللغات ؛ وذلك لققر خزانة الكتب العربية من المؤلفات العلمية والأدبية

(ج) إن تعليم اللغات الأوربية الحية يتطلب من الناطقين بالضاد جهوداً أكبر من الجهود التي تتطلبها من سائر الطلاب الأوربيين ؛ وذلك لاختلاف الحروف من جهة وتباعد الأصول والقواعد والأساليب من جهة أخرى

ولهذه الأسباب إذا جاز للأوربيين أن يسرقوا قسماً من أوقات بعض أبنائهم في سبيل اللغة اللاتينية — بأمل الحصول على بعض الفوائد ولو كانت ضئيلة — فلا يجوز لنا نحن أن نقتدى بهم في هذا الباب

وإذا جاز للأوربيين أن يخيروا أولادهم بين دراسة اللغات الميتة ودراسة اللغات الحية ، فلا يجوز لنا نحن أن تفكر في مثل هذا التخيير . إذا يجب علينا أن نتذكر دائماً أننا في حاجة قصوى للاقتصاد في أوقات طلابنا وجهودهم لكثرة الأشياء التي يحتاجون إلى تعلمها ولزيادة

الأوقات التي يحتاجون إليها لأجل هذا التعليم
 هذا من جهة ، ومن جهة أخرى يجب علينا أن نفكر في أمر آخر أهم
 من ذلك أيضاً ؛ هذا الأمر هو ضرورة الاهتمام بمعالجة النزعة الكلامية
 المستولية على أفكارنا ... إننا كثيراً ما نهتم بالألفاظ اهتماماً كبيراً ، وقلما
 نسعى لتحديد معانيها تحديداً كافياً ... وكثيراً ما ننخدع بالكلمات
 الفارغة ، وترك مجالاً واسعاً لتغلب الكلاميات على مناحي تفكيرنا ...
 فلا تغالي إذا قلنا إننا مصابون — على الأكثر — بداء الكلاميات ...
 إن أوروبا أيضاً كانت مبتلاة بمثل هذا الداء ؛ وقد صرف مفكروها
 ومُبرِّبوها جهوداً عظيمة لمحاربة هذه النزعات الكلامية ، وتغليب روح
 التفكير الحقيقي ونزعة البحث العلمي عليها ... ونحن الآن في حاجة
 شديدة إلى الاقتداء بهؤلاء في هذا المضمار . وأعتقد أن هذه الحقيقة
 يجب أن تبقى نصب أعيننا على الدوام عند ما فكر في وسائل ترقية ثقافتنا .
 إنني أعتبر فكرة إدخال اللاتينية واليونانية في مناهج الدراسة
 الثانوية من الأفكار الخاطئة المضرة من هذه الوجهة أيضاً . لأنها تؤدي
 — بطبيعتها إلى زيادة حصص اللغات في دراستنا زيادة كبيرة ، وذلك
 يزيدنا استغراقاً في الكلاميات ويبعدنا عن مناحي التفكير الصحيحة .
 ولهذه الأسباب كلها أعارض هذه الفكرة معارضة شديدة

هذا ولا أراني في حاجة إلى إيضاح أنني لا أقصد من هذه المعارضة
 أن أعترض على كل من يود أن يتعلم اليونانية أو اللاتينية ، بل بعكس
 ذلك أتمنى أن يظهر بيننا من يولع باليونانية ويتخصص في آدابها ويسعى
 لترجمة روائعها ؛ كما أتمنى أن يظفر من يتعل اللاتينية ومن يعمل الروسية

وحتى من يتعلم اليابانية ، ليتسنى لنا الاستفادة من نتائج تفكير جميع الأمم على اختلاف ثقافتها . غير أن إبداء التمني لظهور بعض الاختصاصيين من أبناء العرب في الآداب اللاتينية واليونانية شيء واعتبار تعلم هاتين اللغتين من ضرورات الدراسة العالية في الحقوق وغيرها شيء آخر .

فأقول لذلك : إننا إذا أدخلنا اللاتينية واليونانية في مدارسنا الثانوية يكون مثلنا كمثل الخياط النجي الذي تناقلت قصته بعض الأقلام : ذلك الذي بذل جهوداً كبيرة في خياطة « بنطلون » لبحار إنكليزي شبيهاً « بينطلونه » القديم الذي كان سله إياه . وأتقن الخياطة إلى درجة تقليد الترفيع الذي به أيضاً !

بعد أن شرحت رأيي في مسأله تعليم اللاتينية واليونانية شرحاً عاماً أرجع إلى آراء الدكتور طه حسين فيها وأبين ما أعتقده في هذه الآراء إن أول ما يلفت الأنظار في ملاحظات الدكتور في هذا الباب ، هو خلوها من الأدلة والبراهين ، وتكونها من سلسلة دعاوى معروضة على شكل نصوص قاطعة يجب الاعتماد عليها بدون طلب رهان . كأن لسان حاله يقول على الدوام : « آمنت أنا ، فعليكم أن تؤمنوا أتم أيضاً » فإنه عندما يذكر إيمانه العميق بضرورة اللاتينية واليونانية للثقافة المصرية يقول : « والأدلة على ذلك تظهر لي يسيرة هينة وجلية واضحة » (ص ٢٨١) ، ولكنه لا يذكر شيئاً عن تلك الأدلة . فكل ما يكتبه بعد العبارة المذكورة لا يخرج عن بيان « جهل » معارضيه و « نقص دراساتهم » و « عدم إتقانهم الشؤون الثقافية في أوروبا » و « عدم نظرهم إلى التعليم نظر التعمق والجد... » ، وما أشبه ذلك

تعبيرات التجهيل والازدراء

وعند ما يتطرق إلى مسألة « تأثير هاتين اللغتين في تكوين العقل » تلك المسألة الهامة التي تكون حجر الزاوية في دعاوي أنصار اللغات القديمة لا يكلف نفسه مشقة شرح المسألة ، إذ يقول : « كل هذا ولم أتحدث ولن أتحدث عن أثر هاتين اللغتين في تكوين العقل وتقويمه وتثقيفه وإعداده للتفكير المستقيم ؛ فإن هذا الحديث إن ذهبت إليه لم يفهم عني ، لأن فهمه يقتضى معرفة هاتين اللغتين وممارستها وابتلاء آثار هذه المعرفة والممارسة ، والذين يعرفون هاتين اللغتين في مصر يمكن إحصاؤهم على أصابع اليد الواحدة أو على أصابع اليدين » (ص ٢٩٧) وأخيراً عند ما يتطرق الدكتور إلى الحالة الراهنة في أوربا ويشير إلى الخصومة القائمة بين أنصار اللغات القديمة وخصومها ، يتهم معارضيهِ « بالإلزام اليسير ، بل بالإلزام الناقص المشوه » بهذه الخصومة ص (٢٨٥) ثم يحاول أن يصف هذه الخصومة « على وجهها الصحيح » . غير أن من يقارن بين ما يقوله الدكتور في هذا الباب وبين التفاصيل التي سردناها آنفاً ، يرى أن « الوجه » المذكور بعيد عن الصحة بعداً كبيراً ...

يقول الدكتور طه حسين : « إن موضوع هذه الخصومة لم يكن ضرورة هاتين اللغتين للثقافة والحضارة (ص ٢٨٥) في حين أن المؤلفات والمجلات النريبوية مملوءة بمباحث ومناقشات طويلة عن ضرورة أو عدم ضرورة هاتين اللغتين للثقافة والحضارة

يقول الدكتور : « كان موضوع الخصومة في حقيقة الأمر هذه المسألة : أوجب أن يتهيا الناس جميعاً للعالم والتخصص ، أم يجب أن

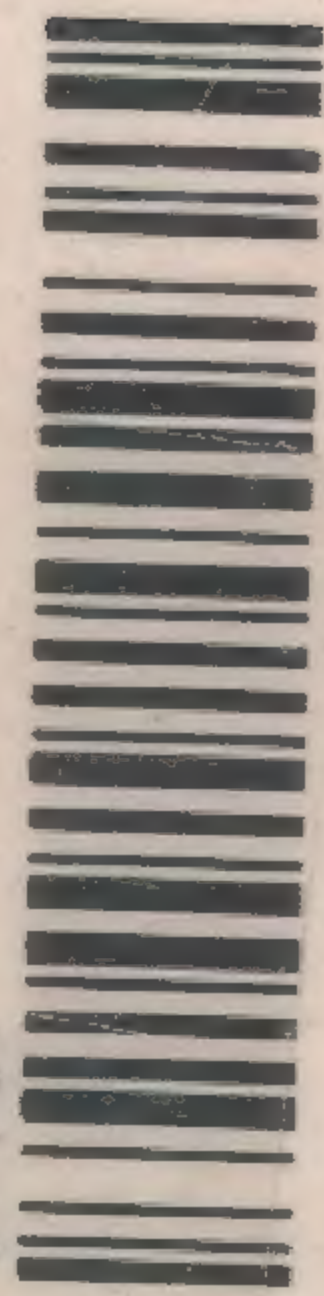
يهياً بعضهم لحياة العلم والتخصص ويهياً أكثرهم للحياة العامة ؟ »
 (ص ٢٨٥) في حين أن ذلك أيضاً بعيد عن حقائق الأمور بعداً كبيراً
 يقول الدكتور : « إن الخصومة حول تعليم اللاتينية واليونانية
 قامت في أوروبا منذ أواخر القرن الماضي بين الديمقراطيين والمتطرفين من
 جهة ، وبين المعتدلين والمحافظين من جهة أخرى » (ص ٢٨٤) في
 حين أن الخصومة كانت قائمة في عالم الفكر والتربية قبل أن تنتقل إلى
 ساحة السياسة بمدة طويلة

وقد أمهبت آنفاً في تلخيص المناقشات التي دارت في أوروبا حول
 هذه المسألة ، فلا أرى حاجة للتوسع في تفنيد أقوال الدكتور طه حسين
 في هذا الباب .

أود أن أختم انتقاداتي هذه بملاحظة صغيرة : عندما يشرح الدكتور
 النظام الذي يقترحه لترقية الدراسة الثانوية يقول : « وكل من أراد أن
 يهيئ نفسه بعد الثقافة العامة للدراسات الأدبية المختلفة كالتاريخ
 والجغرافيا والفلسفة والآداب الخالصة لإحدى اللغات فرضت عليه اللغة
 اللاتينية ولغة أجنبية حية وخيرته بين اللغة اليونانية ولغة أوربية أخرى »
 (ص ٣٠١) . وإذا لاحظنا أن الطالب المذكور سيدرس — بطبيعة
 الحال — اللغة العربية وآدابها أيضاً ، نجد أنه سيتحتم عليه درس أربع
 لغات مختلفة ، على أن تكون الواحدة منها اللاتينية على كل حال .
 إننى أعتقد بأن إشغال الطلاب — خلال دراستهم الثانوية — بهذا
 القدر من اللغويات لا يهيئهم إلى الدراسات المذكورة ، بل يجعلهم أقل قابلية
 لاستساغتها بالمعنى الذي يفهم الآن في دراسة الفلسفة والتاريخ والجغرافيا .



Bibliotheca Alexandrina



0388318

کتاب

لاستند

و